

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIZABETE APARECIDA SOLA FRANCO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PRIMEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente

CURITIBA
2014

ELIZABETE APARECIDA SOLA FRANCO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PRIMEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino,
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná,
como parte das exigências para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza

CURITIBA
2014

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

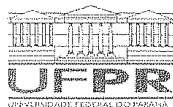
Franco, Elizabete Aparecida Sola

A educação ambiental no primeiro centro de educação integral de Curitiba: as vozes que ecoam do passado para o presente. / Elizabete Aparecida Sola Franco. – Curitiba, 2014.
176 f.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação.
Universidade Federal do Paraná.

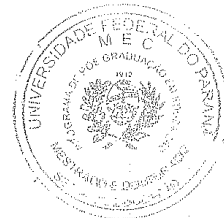
1. Centros de Educação Integral de Curitiba. 2. Educação ambiental. I. Título.

CDD 304.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER



Defesa de Dissertação de **ELIZABETE APARECIDA SOLA FRANCO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, DR. YEDO ALQUINI e DRª YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PRIMEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CURITIBA: AS VOZES QUE ECOAM DO PASSADO PARA O PRESENTE”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA		Aprovada
DR. YEDO ALQUINI		Aprovada
DRª YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2014.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Izabel e Cipriano Sola, à meu esposo Eliton Franco, à minhas amigas de luz Janete e Angelina, à minhas amigas especiais de jornada na educação Andrea, Anita, Evelyn, Rachel e Sheila, à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e todos os professores da Rede Municipal de Ensino, à CAPES, aos colegas do SESC, aos professores e colegas da UFPR, especialmente ao meu orientador Profº Drº Ângelo Ricardo de Souza e às profissionais que aqui foram entrevistadas durante a pesquisa e somaram esforços de forma extraordinária em todos os momentos. Ressalto que sem o apoio, carinho e contribuição de todos aqui citados esse trabalho não seria possível, eu não teria reencontrado a coragem, ousadia e desejo em realizá-lo.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”. (Albert Einstein)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida a quem sou devota, por saberem qual é a minha verdadeira essência como ser humano, e por me amparem nos momentos de aflição e angústia ajudando a me reencontrar e superar todos os percalços encontrados durante esse caminho.

Agradeço aos meus pais e esposo, pelas rezas/orações, por compreenderem momentos de isolamento e alteração de humor, mas, principalmente pelo amor incondicional durante todo esse árduo trabalho. Não há palavra que possa ser aqui escrita para mensurar o quanto sou grata a vocês, obrigada infinitamente.

Agradeço ao meu orientador Prof^o Dr^o Ângelo Ricardo de Souza por ter me “adotado” como orientanda e ter se tornado uma referência profissional para mim na UFPR, mas, especialmente por ser “humano”, por sua contribuição, apoio e sensibilidade incomensuráveis.

Agradeço a Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva por seu profissionalismo, zelo e carinho pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, mas, sobretudo por estar de ouvidos e portas abertas a todos que precisam de um “norte”, uma direção.

Agradeço ao Prof^o Dr^o Yedo Alquini, orientador de TCC na época de graduação e que tão prontamente lhe convidei para participação da minha banca o fez com grande alegria e disposição. Foi um privilégio tê-lo novamente em minha banca. Obrigada por ser essa pessoa iluminada e que incentiva seus alunos a irem além. Minha eterna admiração, respeito e carinho.

Agradeço a Prof^a Dr^a Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde por toda contribuição, orientação e direção neste trabalho desde a banca de qualificação. É uma honra tê-la conhecido, sem dúvida mostrou-se também que podemos ser munidos de grande sabedoria, cultura e conhecimento sem perdermos a nossa empatia, cuidado e atenção com o outro. Muito obrigada de coração.

Agradeço a Angelina Caldeira Briski e Josefa Janete de Azevedo, por serem amigas de luz, verdadeiras “anjos da guarda”, por darem apoio moral e espiritual, ouvindo meus desabafos, frustrações, lamentações quando a vontade era jogar tudo para o alto, mas, se mantiveram firme me motivando e acreditando que eu seria capaz de ir até o fim.

Agradeço as amigas Andrea Grebogy, Anita Hoffmann, Rachel Gafforelli Jorge e Sheila Mari De Lucca, por compreenderem minha ausência e certa reclusão em vários momentos durante esse trabalho, por estarem sempre torcendo mesmo que de longe, mas, principalmente por nunca permitirem que eu me isolasse totalmente. Vocês são especiais demais.

Agradeço a minha ex-pedagoga e amiga Evelyn Rodrigues que antes de eu conseguir minha licença para estudos procurava me ajudar quando precisava estar na UFPR para alguma aula/atividade. Um exemplo de pedagoga compromissada de fato com a educação, e que em meio a tantas tarefas sempre dispunha de tempo para ouvir e acalantar o coração de seus colegas de trabalho. Aprendi muito contigo e espero aprender ainda mais, obrigada por tanto carinho e apoio.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Curitiba, especialmente, a Secretaria Municipal da Educação pelas contribuições dos profissionais na realização dessa pesquisa e pela oportunidade de licença para estudos.

Agradeço a Capes, pela ajuda e bolsa de estudos.

Agradeço aos colegas do SESC pelos momentos de descontração quando a cabeça estava a mil pensando somente no trabalho, e, proporcionaram ocasiões para espalhar e recarregar as energias. Obrigada Silvana pela receptividade e prestatividade ímpar.

Agradeço aos funcionários do PPGE, especialmente a sempre atenciosa Cinthia Uptis. E aos professores da UFPR, sobretudo a Prof^a Dr^a Gláucia da Silva Brito, Prof^a Dr^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, ambas poços de sabedoria e responsabilidade nesse intenso caminhar da educação. Obrigada por suas aulas diferenciadas, enriquecedoras e motivadoras.

Agradeço aos colegas de mestrado da UFPR, especialmente a Claudia Senta Caraméz, Ingrid Rodriguez Tellez, Lisiane Fernandes da Silveira, Maria Inês Carvalho Correia, Marianna Leichsenring Sella, Rozane Marcelino de Barros e Stela Maris Britto Maziero pessoas incríveis, pois, mesmo com a correria na produção de seus trabalhos em algum instante me ajudaram, orientaram ou simplesmente me escutaram. Sei que a torcida de vocês sempre foi franca e legítima, saibam que a recíproca é verdadeira, torço muito por cada uma de vocês.

Agradeço a Everly Romilde Marques Canto por conceder o espaço do Conselho Municipal de Educação para a realização de algumas entrevistas, és uma profissional dotada de uma sensibilidade imensurável, agradeço por toda sua contribuição e ajuda, foi um prazer e uma honra tê-la conhecida. Parabéns por seu lindo trabalho no Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Agradeço a Coordenadora do CEI na década de 1990 a qual foi peça fundamental nessa pesquisa, orientando nos contatos com a Coordenadora Geral e com a Supervisora do CEI daquela época. Profissionais maravilhosas que deixaram sua marca na história dos Centros de Educação Integral de Curitiba. Qualquer elogio a vocês ainda é pouco, muito obrigada pelo aprendizado, carinho e confiança.

Agradeço a atual diretora do CEI pesquisado, a professora de educação ambiental e a professora de classe especial, que mesmo com a correria peculiar das escolas em época de final de ano me atenderam com sorriso largo e foram essenciais para a construção desse trabalho. Aprendi muito com cada uma de vocês e levo a certeza que o professor é sim um diferencial no aprendizado de seus alunos. Vocês fazem a diferença, tratam a educação como um tesouro e através de seus exemplos transmitem a todos o respeito a si próprio, ao outro e ao mundo. Felicitções por seu belo trabalho!

E agradeço a todos que de forma indireta vieram a contribuir para a produção desse trabalho. Muito Obrigada ☺

RESUMO

A presente pesquisa partiu da motivação e interesse de investigar as atividades e práticas de educação ambiental realizadas na década de 1990 e atualmente no primeiro Centro de Educação Integral de Curitiba/PR. Além dos teóricos, Carvalho (2012), Coelho; Cavalieri (2002), Freire (2001, 2011), Gadotti (2009), Reigotta (2009), Sato; Carvalho (2005), e Teixeira (1967, 1977), que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados também, um rol de pesquisas empíricas realizadas por outros sete autores que investigaram as práticas de educação ambiental e educação de tempo integral no município de Curitiba no período de 2003 a 2011. No corpo do trabalho consta também, um breve histórico sobre educação de tempo integral em Curitiba e os primeiros passos da educação ambiental no mundo, no Brasil e no município. E, para elucidar a diversidade de concepções sobre educação ambiental, tomou-se como referência e apropriação os diferentes conceitos apresentados por Lucie Sauvé (2005) sobre essa temática. Amparada por esses princípios, a pesquisadora que é membro integrante e atuante na Rede Municipal de Ensino, vem a calhar com este estudo não somente o interesse pessoal e profissional, mas, também atender a necessidade da Coordenadoria de Educação Integral da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba pelo aprofundamento do assunto e enriquecer o Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino. Com o espírito investigativo, busca-se resgatar a memória histórica das práticas de educação ambiental na década de 1990 e na atualidade realizadas no Centro pesquisado, a partir dos depoimentos dos seus fundadores. Procura-se, portanto, resgatar essa história por meio das memórias vividas e sentidas pelos atores protagonistas. Para o alcance dos objetivos, será utilizada a metodologia do estudo de caso, a entrevista aberta com foco etnográfico. Os objetivos compreendem resgatar a história do primeiro Centro, investigar quando, como, e de que forma a prática ambiental foi e vem sendo realizada atualmente na escola. Visa, sobretudo, apreender se houveram mudanças de comportamento social da comunidade escolar frente às questões ambientais. Outro objetivo é investigar as percepções, avaliações e contribuições práticas que os fundadores tiveram durante e após a introdução, implantação e desenvolvimento das atividades de educação ambiental.

Palavras-chave: Memórias históricas; Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba; Educação Ambiental; Centros de Educação Integral de Curitiba; Mudança de Comportamento.

ABSTRACT

This research was based on the motivation and interest to investigate the activities and environmental education practices conducted in the 1990s and currently the first Center for Integral Education Curitiba / PR. Besides the theoretical, Carvalho (2012), Coelho; Cavalieri (2002), Freire (2001, 2011), Gadotti (2009), Reigotta (2009), Sato; Carvalho (2005) and Teixeira (1967,1977), which contributed to the development of this work, was also used, a list of empirical research conducted by seven other authors who investigated the practices of environmental education and education full time in Curitiba in the period 2003-2011. Also in the body of work contained a brief history of education full time in Curitiba and the first steps in the world of environmental education in Brazil and in the city. And, to elucidate the diversity of conceptions of environmental education, was taken as reference and ownership of the various concepts presented by Lucie Sauvé (2005) on this topic. Supported by these principles, the researcher is an integral and active in the Municipal School member, comes in handy with this study not only the personal and professional interests, but also meet the need of the Coordination of Integral Education Department of Municipal Education Curitiba deepening of the subject and enrich the Memory Project of municipal schools. With the investigative spirit, we seek to recover the historical memory of the practices of environmental education in the 1990s and at present performed by the Center researched, from the testimony of its founders. An attempt is thus rescuing this story through the felt and lived by the protagonists actors memories. To achieve the objectives, the methodology of the case study will be used to open interviews with ethnographic focus. The objectives include rescuing the history of the first center, investigate when, how, and how environmental practice was and is currently being held at the school. Aims mainly to apprehend if there were changes in social behavior in the school community in relation to environmental issues. Another objective is to investigate the perceptions, evaluations and practical contributions that the founders had during and after the introduction, implementation and development of environmental education activities.

Keywords: Historical Memoirs; Proposal Pedagogical Centers for Comprehensive Education Curitiba, Environmental Education, Centers for Comprehensive Education Curitiba; Behavior Change.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEI	Centro de Educação Integral
CEIs	Centros de Educação Integral
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
PPP	Projeto Político Pedagógico
NRE	Núcleo Regional de Educação
NREs	Núcleos Regionais de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal da Educação
SMMA	Secretaria Municipal do Meio Ambiente
UFPR	Universidade Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS, MAPAS E FIGURAS

QUADRO 1	Estabelecimento de Ensino da Rede Municipal de Curitiba (1997- 2013)
MAPA	Localização das Escolas Municipais de Curitiba - Bairro Boa Vista
FIGURA 1	Complexo um (*) 1990
FIGURA 2	Inauguração do primeiro CEI
FIGURA 3	Complexo dois
QUADRO 2	Memórias históricas dos participantes
QUADRO 3	Percepções sobre a Educação Ambiental no CEI (*) na década de 1990 e no contexto atual
FIGURA 4	Temperos e ervas medicinais
FIGURA 5	Composteira
FIGURA 6	Flores plantadas pelos alunos
FIGURA 7	Plantas e flores plantadas pelos alunos
FIGURA 8	Frete do CEI com o plantio feito pelos alunos
FIGURA 9	Frete do CEI com as flores plantadas pelos alunos
FIGURA 10	Espaços externos do CEI
FIGURA 11	Espaços externos do CEI
FIGURA 12	Parquinho e espaço externo do CEI
FIGURA 13	Quadro negro ao ar livre
FIGURA 14	Espaço que a diretora almeja que os alunos de 1º ano venham a utilizar
FIGURA 15	Espaço que a diretora anseia em otimizar

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE QUADROS E MAPAS

INTRODUÇÃO.....	11
1 PESQUISAS SELECIONADAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	22
1.1 Projetos de Educação Ambiental e problemas no entorno das Escolas.....	22
1.2 Implementação de Programas de Educação Ambiental.....	25
1.3 Educação Ambiental e Consumo Sustentável.....	27
1.4 Avaliação dos Recursos de Educação Ambiental.....	30
1.5 Arquitetura do Tempo - Estudo sobre os Centros de Educação Integral.....	32
1.6 Formação de professores de tempo Integral e o trabalho pedagógico.....	34
1.7 Educação de Tempo Integral – Passado e Presente.....	38
CAPÍTULO I	
1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	40
1.1 A dinâmica da Educação de Tempo Integral no município de Curitiba.....	40
1.2 A implantação do primeiro Centro de Educação Integral.....	42
1.3 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	46
CAPÍTULO II	
2 CULTURA ECOLÓGICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	48
2.1 Primeiros Passos da Educação Ambiental.....	48
2.2 A Lei 9.795/99 e a Política Nacional de Educação Ambiental.....	54
2.3 Educação Ambiental em Curitiba na década de 1990.....	60
2.4 Diferentes concepções sobre Educação Ambiental segundo Lucie Sauvé.....	62
2.4.1 Corrente naturalista.....	65
2.4.2 Corrente conservacionista/recursista.....	66
2.4.3 Corrente resolutiva.....	67
2.4.4 Corrente sistêmica.....	68
2.4.5 Corrente científica.....	69
2.4.6 Corrente humanista.....	69
2.4.7 Corrente moral/ética.....	70
2.4.8 Corrente holística.....	71
2.4.9 Corrente biorregionalista.....	72
2.4.10 Corrente praxica.....	72
2.4.11 Corrente de crítica social.....	73
2.4.12 Corrente feminista.....	73
2.4.13 Corrente etnográfica.....	74
2.4.14 Corrente da ecoeducação.....	75
2.4.15 Corrente da sustentabilidade.....	76
CAPÍTULO III	
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1 Caracterização da pesquisa.....	77
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	80
3.2.1 Campo e sujeitos da pesquisa.....	80

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	83
4.1 Memórias históricas dos participantes (QUADRO 2).....	86
4.1.1 A mudança do modelo da escola tradicional para o CEI (*).....	87
4.1.2 A organização do trabalho pedagógico no CEI.....	92
4.1.3 O Projeto Arquitetônico do CEI.....	96
4.1.4 A Educação Ambiental.....	107
4.1.5 Capacitação para o trabalho no CEI	116
4.2 Percepções sobre a Educação Ambiental no CEI (*) na década de 1990 e no contexto atual (QUADRO 3).....	118
4.2.1 A Educação Ambiental.....	120
4.2.2 Principais projetos e atividades de Educação Ambiental no CEI.....	129
4.2.3 Programa Mais Educação.....	138
4.2.4 As perspectivas.....	143
4.2.5 Percepções e anseios.....	149
FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES.....	153
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE 1 – Instrumento de Coleta de Dados (Diretora).....	164
APÊNDICE 2 – Instrumento de Coleta de Dados (Supervisora).....	165
APÊNDICE 3 – Instrumento de Coleta de Dados (Professoras).....	166
APÊNDICE 4 – Instrumento de Coleta de Dados (Coordenadoras).....	167
ANEXO 1 – Termo de Autorização.....	168
ANEXO 2 – Convite de Participação (Diretora).....	169
ANEXO 3 – Convite de Participação (Supervisora).....	170
ANEXO 4 – Convite de Participação (Professoras).....	171
ANEXO 5 – Convite de Participação (Coordenadoras).....	172
ANEXO 6 – Termo de Consentimento de uso de imagem/áudio (Diretora).....	173
ANEXO 7 – Termo de Consentimento de uso de imagem/áudio (Supervisora).....	174
ANEXO 8 – Termo de Consentimento de uso de imagem/áudio (Professoras).....	175
ANEXO 9 – Termo de Consentimento de uso de imagem/áudio (Coordenadoras)...	176

INTRODUÇÃO

A motivação de investigar sobre a educação ambiental no primeiro Centro de Educação Integral – CEI de Curitiba partiu da necessidade de resgatar as memórias que deram a base histórica nesse espaço, e ao mesmo tempo procurar identificar as ações que fazem parte do constructo que atualmente tecem a conexão da educação ambiental na escola de tempo integral.

Observando que esse resgate memorial também vem de encontro com o Projeto “Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”, no qual visa registrar as histórias vividas e compartilhadas pelos profissionais “sujeitos atores da história” que participaram e contribuíram com o desenvolvimento e a construção histórico-cultural das instituições de ensino no município. Dentro desta mesma linhagem do pensamento histórico-cultural, o intuito é capturar a memória vivida e sentida no interior do CEI mais antigo, levando em conta, as experiências pedagógicas produzidas e vivenciadas pelos protagonistas da história considerando as ações do ontem para o hoje. Ou seja, pretende-se produzir dados por meio de um olhar etnográfico que busque descrever a cultura, os hábitos e as práticas realizadas pelos participantes da pesquisa, no sentido de permitir o apoderamento de conteúdos que estão supostamente adormecidos na memória desses sujeitos, mas que precisam ser levantados e colocados em evidência histórica.

Com esse proceder busca-se, todavia, resgatar com o impulso e cuidado necessário, as relevâncias imateriais da memória que perfaz a tessitura do passado para o agora, mas que essa imaterialidade está sendo vista e acompanhada de perto e ao mesmo tempo de longe como se estivesse olhando os contextos em movimento. E, a partir desse processo, explorar a intrínseca oralidade dos envolvidos, indo além da história escrita, teores que poderão servir como um adendo complementar, visto que os registros e documentos históricos disponíveis no CEI e outras fontes por si só já acusam a presença dos fundadores/participantes ora investigados.

O principal objetivo desta pesquisa é apreender, sobretudo, se houve mudanças do comportamento social da comunidade escolar, frente à dinâmica da educação ambiental desenvolvida na escola de tempo integral do município. Neste

momento, é importante elucidar que a escola de educação de tempo integral implantada na cidade na década de 1990, era entendida como sendo um espaço que congregava diversos e diferentes elementos constitutivos da vida social escolar, afim de se “efetivar a apreensão da herança cultural e a interiorização de uma visão mais crítica e reflexiva” (CURITIBA, 1992, p.9). Não muito diferente desse conceito passado, a educação de tempo integral entendida atualmente nas escolas municipais de Curitiba, são espaços que possibilitam uma integração dos conteúdos teóricos e práticos com dimensões físicas, sociais, ecológicas, educativas e humanas como forma de estabelecer conexões permanentes e contínuas entre si, num movimento de dentro para fora e vice-versa. Ou seja, um complexo “que pensa o ser humano como um ser multidimensional, englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural” (CURITIBA, 2012, p.9).

Compreendendo que os saberes e as aprendizagens no âmbito escolar acontecem não somente por meio de parâmetros formais aplicados vistos nos currículos, nas áreas disciplinares, nos conteúdos selecionados, normas e outros pressupostos adotados pela própria escola, também é importante saber que as aprendizagens podem acontecer graças aos conhecimentos empíricos e informais introduzidos pelas alteridades culturais. E, é nesse contexto que se propõe investigar com a máxima fidedignidade o testemunho vivo dos agentes históricos e daqueles que atualmente produzem práticas da educação ambiental dentro do CEI.

Com relação à educação de tempo integral é considerável saber como se perfazia e se perfaz o processo educativo, incluindo principalmente como se processava a jornada escolar no que se refere à dinâmica e o diálogo com “os diversos espaços existentes nas unidades escolares, que deverão adaptar as atividades às suas necessidades, de acordo com cada realidade” (CURITIBA, 2012, p.10).

Com essa possibilidade dispõe-se em discutir diferentes e variados assuntos, já que a educação de tempo integral nesse momento,

permite a adequação do tempo aos conteúdos trabalhados, possibilitando um trabalho mais aprofundado com a Educação Ambiental, permitindo ao professor explorar o seu histórico, a vivência e as técnicas de adequação dos diversos conteúdos relacionados interdisciplinarmente, e a construção de atividades alternativas, visando a oportunidade de aquisição de novos hábitos e reflexões sobre a tomada de consciência de cada cidadão (CURITIBA, 2012, p.77).

Com o desafio de investigar e aprofundar o tema intitulado, “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PRIMEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente” será levantado importante questionamento para corresponder à proposta do trabalho. No primeiro momento da investigação pretende-se indagar quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram e estão sendo introduzidas, desenvolvidas no primeiro CEI de Curitiba.

No instante em que se busca saber o período cronológico evolutivo em que foi implantada a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral - CEIs de Curitiba, na década de 1990 e o agora quer se saber também, as minúcias e características que determinaram a Cultura Ecológica das questões naturais e sociais na prática escolar.

De acordo com a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba de 1992, o termo “Educação Ambiental” não era presente nesse documento. Os estudos sobre meio ambiente neste período abrangiam a terminologia de “*Cultura Ecológica*”. De acordo com o mesmo documento essa cultura foi importante para a compreensão da sociedade, e também para perceber *a historicidade da forma pela qual homens e as mulheres de todos os segmentos sociais percebiam, compreendiam e se relacionavam com o mundo ao seu redor* (CURITIBA, 1992, p. 35).

É sabido que este documento indica que no período em que foi implantada a Proposta Pedagógica dos CEIs, é preciso considerar que houve diferentes propostas de educação integral desenvolvidas em outras localidades do país. Nesse caso, Anísio Teixeira aparece como um dos pioneiros da extensão da carga horária na história educacional do Brasil, certamente tomado como referencia para se pensar que o modelo de escola primordial era a escola fundamental, e sob ela recaía a utopia de uma escola ideal, de uma escola que fosse além das demandas sociais e assistencialistas. Teixeira enfatizava que a carga horária escolar era reduzida, e, conseqüentemente não possibilitava o desenvolvimento de uma educação de forma integral.

Graças aos pressupostos teóricos da Proposta Pedagógica dos CEIs – Trabalho com a Criança, foi possível levantar reflexões prevendo mudanças de comportamento cultural na comunidade envolvida. Em decorrência a esse movimento, o esforço em pensar e planejar uma educação de tempo integral no

município foi desprendido para introduzir no cotidiano dos estudantes e na comunidade escolar noções básicas que possibilitassem não somente a compreensão do mundo, zelo e preservação do meio ambiente, mas também de instigar o desenvolvimento do raciocínio para que pudessem atuar coletivamente como agentes de transformação.

Uma transformação flexível que não venha a ditar verdades absolutas e nem desmereça ou ignore saberes já construídos, ou seja, uma real valorização da cultura intrínseca de cada pessoa, de cada grupo ou região, a cultura popular que pode e deve ter seu espaço dentro e fora da escola. Afinal, é por meio da troca de vivências, de experiências, de erros e acertos que podemos aprender a cada dia, seja, por exemplo, através da fala de um simples roceiro ou de um renomado doutor.

Na busca dos novos caminhos para a ação educativa há de se considerar também os contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representadas pelos alunos. A escola deve assegurar a unidade entre escola e vida, garantindo assim, a unidade entre instrução e educação. O compromisso da escola e do professor tem que ser maior do que instruir os alunos de forma mecânica, deve existir a participação realmente ativa do aluno na escola, mediante um trabalho de reflexão, sem dicotomizar cultura erudita e popular, senso comum e saber científico, que só pode existir se a escola for ligada à vida (CURITIBA, 1992, p.24).

Possivelmente impulsionados a esse pensamento de valorização das mais variadas formas de cultura foi que a equipe responsável pela elaboração/construção das Diretrizes Norteadoras da Proposta adotou em seu documento o termo “Cultura Ecológica” ao invés de Educação Ambiental. Afinal, a expressão Educação Ambiental já se fazia presente no mundo desde 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, ou seja, utilizada há quase três décadas antes da implantação da Proposta Pedagógica dos CEIs, e mesmo assim, nesse documento optou-se por dar ênfase à palavra “Cultura”. Pois bem, a expressão Cultura Ecológica indicava essencialmente que os estudos sobre Ecologia Social dialogavam de forma conexa e concomitante, não somente com os conhecimentos das disciplinas voltadas a questão da ecologia natural, mas também, sobretudo, estavam inclinadas aos conteúdos socioculturais da sociedade contemporânea.

Percebe-se que foi com esse espírito que se estabeleceu o processo educativo e formativo no âmbito escolar, no sentido de envolver os estudantes na Proposta Pedagógica como um todo, de modo a facilitar a compreensão e reflexão relativas de questões sensíveis, como: o desequilíbrio demográfico, a exploração

dos recursos naturais e a poluição do meio ambiente. Foram inseridos no currículo básico conhecimentos referentes à Ecologia Natural e Social de maneira contextualizada e que fosse possível o desenvolvimento de múltiplas atividades e o despertar de valores ligados à consciência de conservacionismo (CURITIBA, 1992, p. 35).

Outra questão investigada no rol dos objetivos tem a ver com a percepção, avaliação e a contribuição dos participantes do processo de implantação e desenvolvimento da Proposta Pedagógica iniciada no primeiro CEI de Curitiba.

Sendo assim, é importante saber que esse patrimônio servia de referência para o município, de acordo com o documento oficial dispõe as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, conforme volume quatro (2006); registrou que *em abril de 1991 o CEI ¹(*), passou a funcionar oficialmente servindo de referência para a elaboração da Proposta Pedagógica do CEIs, e posteriormente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer N. 172/92, de 7 de agosto de 1992.*

O interesse em acessar essas informações se justifica para poder indagar e levantar informações relativas à percepção, avaliação e possíveis contribuições dos participantes protagonistas do processo de implantação e desenvolvimento da Proposta. E nesse sentido, a finalidade é resgatar e etnografar as memórias que não foram escritas à época, buscando, sobretudo, as evidências vivas do processo histórico institucional.

Outra questão que a pesquisa se propõe além de registrar o caminho percorrido na perspectiva ecológica, com a etnografia pretende-se entrar nas artérias da escola para reconstituir os principais momentos da Cultura Ecológica - Educação Ambiental no CEI em evidência.

Para compor a história do CEI é importante ir além das estruturas físicas materiais observáveis, é preciso ir ao encontro das pessoas, daquelas que produziram o fazer profissional na teoria e prática, significa colocá-las em proeminência para ouvir a sua própria voz e ao mesmo tempo testemunhar para a história a importância de suas memórias. Provavelmente esses conteúdos no presente e no futuro servirão de referências para localizar o trabalho como herança produzida, almejando não somente registrar a relevância desses relatos,

¹ (*) O nome do primeiro CEI de Curitiba está representado por * devido à solicitação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba de manter o anonimato da escola. Essa representação é válida também quando citado o nome da Escola antes de se tornar CEI.

testemunhos e depoimentos, mas, também reconhecê-los enquanto sujeitos em potencial da própria história. Talvez seja essa a forma mais fidedigna de transpor o passado para o presente e espelhar o presente no passado, de modo que seja possível acompanhar a história de lá pra cá, e vice-versa como se tivesse olhando o movimento.

Elucidada a ideia de transposição do passado para a contemporaneidade, essa explicação é importante por que conecta o objeto da pesquisa e as ideias dos autores que conversam sobre a noção etnográfica face o universo e cultura escolar, de maneira que seja possível valorizar e potencializar as práticas educativas em detrimento do contexto cultural único da escola.

Para começo de conversa FORQUIN (1993) inicialmente fala sobre o processo histórico e plural da cultura escolar. O autor toma a noção de cultura como objeto amplo e particular que é produzido de dentro para fora e de fora para dentro da escola, e dentro dela emerge uma cultura própria, já que os valores culturais transitam no mesmo espaço, significa dizer que os alunos e a comunidade produzem e compartilham entre si, diferentes experiências culturais que servem como referencia humana. Logo, a escola nunca ou jamais esteve em uma única direção, pois, a efervescência cultural acontece de forma continua e permanente, muitas vezes emprestando valores produzidos e transplantados do passado para o presente como se fosse uma base dinâmica que transita.

Sob esse viés o autor procura analisar os mecanismos que regem a dinâmica da cultura escolar no tempo e espaço, mas, a problemática central é discutir o que a escola deve realmente ensinar, o que faz parte da cultura educativa produzida socialmente, seja ela de forma individual ou coletiva. O que interessa saber é se os conteúdos sobre educação ambiental discutidos no CEI no passado e agora tiveram/têm relevância com a realidade da escola e seu entorno, e, se contribuíram/contribuem para mudança de comportamento social dos sujeitos perante o meio.

É importante compreender que o espaço escolar pode facilitar o encontro entre as culturas, e mais ainda, como aquele que abriga, dissemina e compartilha conhecimentos múltiplos e interdisciplinares. Pois, são, dentro e fora da escola que os saberes são produzidos, discutidos e transmitidos nas mais variadas formas de interação social. FREIRE (2001, 2011) é tomado como referencia pedagógica para discutir o pensamento de uma educação reprodutora para uma educação

transformadora, entendendo como sendo este um processo em que a práxis cultural educativa torna-se uma unidade dialeticamente indissociável entre ação objetiva e a reflexão da ação, entre a cultura fixa e a cultura dinâmica. É aí, que aparece nitidamente a dinâmica entre o que é tomado como realidade prática e realidade abstrata no constructo cultural da escola, servindo como ponte que interliga os fluxos dos conhecimentos teóricos e práticos no cotidiano da educação ambiental.

Amparada desta forma, é possível perceber os sujeitos como atores da sua própria história, ora localizados no passado ora no presente, sendo assim, e é importante ainda identificar as ações positivas que tiveram e que tem impacto sobre a natureza, que representaram ou representam atitude ativa na exploração do tema, podendo ser aquilo que serviu ou que vem a servir para aquisição de uma consciência crítica sobre a realidade. E, a partir dessa noção Freire convida os humanos a pensar e repensar, e, aprender a aprender sobre o mundo da educação.

Na mesma direção do pensamento de Freire, CARVALHO (2012, p. 33) propõe a ideia de repensar e reaprender no momento em que sugere para trocarmos a nossa lente frente às relações homem e natureza chama a atenção para que se saiba enxergar, compreender e analisar o contexto ao redor sem estagnação. Pois, “quando usamos óculos por muito tempo, a lente acaba fazendo parte da nossa visão”, e esquecemos que ela ainda está lá. Precisamos então, “desnaturalizar” a forma como vemos o mundo ao nosso redor, e aprender a observar o todo com outros olhos, pois, somente assim seja possível compreender uma situação que antes parecia intocável/fechada, mas que ao ser analisada “com outros olhos” pode ser modificada, melhorada, recriada.

É preciso trocar as lentes para se observar atentamente as mudanças que ocorrem naturalmente em nosso meio natural e social, pois através dessa nova postura, provavelmente estar-se-á mais capacitado para compreender a natureza como ambiente, ou seja, como um lugar de interações “entre a base física e cultural da vida neste planeta” (CARVALHO, 2012, p. 38).

E é nesse sentido de meio ambiente em transformação que SATO & CARVALHO (2005 p. 12) compreendem que a educação ambiental passa também por mudanças constantes, pois não se trata de uma temática estática, trata-se, portanto, de uma metodologia de aprendizagem nunca finalizada, jamais concluída. Essas autoras dizem que é preciso “aceitar que uma pesquisa pode não resolver os dilemas ambientais”, mas afirmam que “a educação ambiental pode ser uma

preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer”, sendo assim, “um novo campo de possibilidades de saber”.

Para se analisar e investigar este universo de possibilidades de saberes de forma que seja possível essa “troca de lentes”, a metodologia que vem orientando esta pesquisa qualitativa, é própria de um estudo de caso, mas que possui características de uma pesquisa etnográfica. Optou-se por esta modalidade por se tratar de uma temática de teor histórico (passado recente) e atualidade.

A definição do método foi tomada como sendo um dos modelos mais apropriados para corresponder ao que se pretende na pesquisa. De acordo com YIN (2010, p.39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Para o autor, o pesquisador deve utilizar o estudo de caso quando necessita entender o fenômeno em profundidade, sem deixar de englobar as variáveis indiretas que considere importante para o estudo.

Situado o tipo de pesquisa que o objeto foi enquadrado, o passo a seguir foi em direção aos objetivos, no sentido de buscar atingir os resultados pretendidos, e para isso será preciso levar em conta as questões que ainda estão deitadas no campo e possivelmente encobertas sobre os embrolhos da realidade. Pois bem, de acordo com YIN (2010), a riqueza do fenômeno e a extensão do contexto da vida real vivenciada pelos atores, exige que o pesquisador enfrente situações distintas, peculiares, que ele esteja aberto às mudanças previsíveis ou imprevisíveis da realidade, aquelas que emergem no campo de pesquisa e que não foram previstas no roteiro, com isso se quer dizer que existem muito mais variáveis de interesse do que propriamente pontos de dados fixos. E, portanto, a conduta metodológica adequada para seguir esse ideal é a pesquisa etnográfica complementada dos instrumentais próprios da pesquisa social qualitativa e que permite essa flexibilidade para a produção do trabalho.

A terceira questão está relacionada com a percepção, avaliação e contribuições que os participantes tiveram na construção, fundação e desenvolvimento da Proposta Pedagógica do primeiro CEI de Curitiba. Sobre essas questões é importante potencializar a noção que os sujeitos tiveram ou tem sobre a implantação do CEI na capital, pois, é sobre esses conteúdos que se pretende encontrar a essência do objeto. Antecipando trechos da manifestação pública do

gestor governamental – o prefeito Jaime Lerner - em 1991 no dia da inauguração do primeiro CEI, no seu discurso aparecem falas que exprimem esse sentimento de pertença e comprometimento com a educação de tempo integral, diz ele, *“hoje é o dia mais feliz da minha vida (...) temos a felicidade de estar inaugurando nesse momento o CEI (*), o CIEP de Curitiba”* - (fazendo referência aos CIEPs do Rio de Janeiro - Centros Integrados de Educação Pública).

Para produção dos dados e discussão das categorias previstas no projeto, serão considerados os sujeitos que tiveram interesse em contribuir com a pesquisa de forma direta, e, nesse caso, levou-se em conta uma previa aproximação dos participantes para consulta da sua livre participação. A pesquisa foi composta com o total de seis (6) participantes diretos que contribuíram com o desenvolvimento da Proposta Pedagógica no primeiro de CEI na década de 1990 e/ou que atualmente estão desempenhando funções pedagógicas na escola. Sendo assim, fazem parte da pesquisa uma (1) Coordenadora Geral do Programa de Implantação dos Centros de Educação Integral, uma (1) Supervisora e uma (1) Coordenadora do primeiro CEI de Curitiba, uma (1) Diretora atual, mas, que também atuou como professora de Meio Ambiente na época de implantação da proposta pedagógica dos CEIs, uma (1) Professora de Educação Ambiental que desenvolve atividades atualmente no CEI e uma (1) Professora de Classe Especial que trabalha em parceria de forma ativa com essa professora de Educação Ambiental.

Cada participante foi convidada a contribuir com a pesquisa por meio de entrevista aberta e/ou individual/coletiva, nesse caso foram programados quatro momentos para a produção dos dados. Em todas as etapas das entrevistas foram realizadas com dias, horários e local agendados previamente com a anuência das participantes. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas com duas coordenadoras, a Geral e a do CEI, no segundo momento a atenção foi direcionada novamente para as duas coordenadoras já mencionadas incluindo a Supervisora. No terceiro momento, foram ouvidas duas professoras, uma de Educação Ambiental e a outra da Classe Especial. E, por ultimo, a atual Diretora que felizmente vem atuando no CEI desde a sua inauguração.

Os registros e produção dos dados correspondentes ao objeto e planejamento da pesquisa só foram possíveis graças à disponibilidade das profissionais/colaboradoras que favoreceram o enriquecimento do trabalho. Além do aparato técnico-metodológicos e tecnológicos, como, o uso de filmadora, maquina

fotográfica, diário de observação, papel, lápis, caneta, sala de aula, refeitório, espaços internos e externos utilizados nas entrevistas, como, os espaços do Conselho Municipal de Educação e do CEI (*).

Também tomaram parte do planejamento da pesquisa, os contatos prévios com as participantes em vários momentos de mediação, cuja finalidade era a apresentação e encaminhamento do trabalho. Na oportunidade foi entregue a cada participante, um convite oficial e um Termo de Livre Consentimento - TLC para assinatura e autorização das mesmas para a realização das entrevistas. No corpo do TLC foram explicitados os objetivos e a finalidade do projeto.

A entrevista aberta nesse estudo foi apropriada por que abrangeu uma variedade de interações, desde uma conversa informal até os protocolos formais de níveis mais complexos. A dinâmica conduzida pelas entrevistas representou um intercâmbio de comunicação rica, com diálogos e falas emocionadas vivenciadas pelas colaboradoras, sobretudo aquilo que representava o comprometimento individual e coletivo com os propósitos ideológicos, ecológicos, históricos, sociais em prol da educação ambiental no contexto de escola de tempo integral. Como diz ALVES-MAZZOTTI (1999, p.168), a entrevista por ser de natureza interativa “permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Trata-se, pois, de uma conversação face a face, de maneira que o diálogo flua de forma aberta, mas sem fugir do seu foco, proporcionando registros importantes e resultados satisfatórios.

A entrevista aberta com intenção de etnografar momentos históricos é distinguida por alguns aspectos particulares. É caracterizada, pela possibilidade de se obter mais informações sobre o assunto em questão, também, pela flexibilidade entre entrevistado e entrevistador e pela capacidade de ouvir mais do que falar, MINAYO (1993).

A intenção é fazer jus a estas características a fim de permitir aos entrevistados testemunhar oralmente suas experiências e vivências sobre a Cultura Ecológica – a Educação Ambiental em Curitiba, à época e na atualidade. É uma técnica de coleta de dados de forma ampla que intercambia ideias, práticas e ações que se perfaz no cotidiano escolar.

A importância desse estudo pode ser inclusive classificada como uma autobiografia profissional dessas participantes (que também fazem parte dos

fundadores do CEI) e das agentes atuantes na escola. Podendo valer como referencia para localizar o importante papel que cada uma exerceu e exerce na vida escolar-pedagógica e para a sociedade. O que se buscou foi à reconstituição do período inicial, das ações que fizeram parte do processo de implantação e o atual desenvolvimento das praticas de Educação Ambiental no espaço de tempo integral.

Pois bem, na introdução deste trabalho consta um resumo de pesquisas realizadas por autores que vem discutindo educação de tempo integral e ambiental no município de Curitiba. Nesse caso, buscou-se informações no banco de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira – BDTB, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e em outras universidades federais, estaduais e particulares de Curitiba, para levantar dados e produções científicas sobre o tema. Ou seja, antes de tudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica tendo como objetivo filtrar através de palavras-chave, temas como: *educação ambiental, projetos de educação ambiental, educação de tempo integral, escolas municipais, Centro de Educação Integral de Curitiba*.

Após esta revisão de literatura online foram selecionadas quatro pesquisas com tema de educação ambiental e três sobre educação de tempo integral, dando ênfase para as experiências e vivências em escolas municipais de Curitiba. A inclusão da síntese destas pesquisas teve como propósito resgatar, aprofundar e valorizar os trabalhos já produzidos no município, além de servir para enriquecer a discussão do tema em evidencia.

Seguindo a ordem, no primeiro capítulo apresentou-se um breve histórico sobre a educação de tempo integral na capital do Estado do Paraná e como se deu a implantação do primeiro CEI na cidade. No segundo capítulo a discussão pairou sobre a cultura ecológica – educação ambiental, primeiros passos da educação ambiental, a Lei 9.795/99 e a Política Nacional de educação ambiental, a educação ambiental em Curitiba na década de 1990, e, uma leitura cartográfica sobre educação ambiental segundo Lucie Sauvé. Visto que, essa autora apresenta diferentes concepções sobre esse tema numa perspectiva ampla.

No terceiro capítulo compreende os passos metodológicos que nortearam o percurso da pesquisa, lá estão explicitados os procedimentos, técnicas, habilidades e competencias que fizeram parte do estudo, desde o planejamento até a aplicação das entrevistas e tessitura textual. No quarto capítulo abrange a apresentação, análise e interpretação dos dados, e, por fim para concluir o trabalho, destacam-se

as impressões sobre o tema de forma modesta nas fragilidades e potencialidades, permitindo, sobretudo, deixar as “portas semiabertas” para novas pesquisas ou continuidade.

1 PESQUISAS SELECIONADAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Embora o intuito desta pesquisa consista em investigar como as práticas de educação ambiental foram e vêm sendo desenvolvidas no CEI (*), a seleção de pesquisas sobre educação ambiental e educação de tempo integral realizadas em escolas do município, deu-se nos anos de 2003 a 2011, pois através dos mecanismos de busca citados na introdução, não foram encontradas outras dissertações ou teses sobre esses temas em escolas municipais de Curitiba na década de 1990.

O objetivo nesse momento é valorizar os estudos já desenvolvidos acerca desses temas a fim de observar realidades semelhantes e/ou distintas que possam vir a somar com os questionamentos e análises apresentadas ao decorrer desta pesquisa e dialogar com a Proposta Pedagógica dos CEIs.

1.1 Projetos de Educação Ambiental e problemas no entorno das Escolas

Wojciechowski (2006), em sua pesquisa, questiona se os projetos de educação ambiental realizados no 1º e no 2º ciclo do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino – RME de Curitiba participantes da pesquisa, estão sendo desenvolvidos em conexão com as necessidades socioambientais das comunidades do entorno das escolas.

Problema de pesquisa relevante e frequentemente abordado entre os professores e comunidade escolar que visam um trabalho pedagógico mais articulado com a realidade em que está inserida a escola, com a cultura aplicada na escola e na região. Desta forma, com esse questionamento a autora nos leva aos pressupostos teóricos da Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba que desde 1992, ou seja, há 14 anos já se indagava nesse documento sobre a importância de

sermos *cidadãos no cotidiano, não no propósito*, para que adotemos práticas condizentes com nossa realidade e com o momento histórico-social vivido.

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo - descritiva e fez-se uso de três técnicas para a coleta de dados: entrevista semi-estrutura, observação e análise documental.

Pautada em teóricos que debateram sobre a educação ambiental de forma interdisciplinar, a autora apresenta o enfoque adotado na Conferência de Tbilisi (1977), em que se entende o meio ambiente como:

uma totalidade que abrange, ao mesmo tempo, os aspectos naturais e aqueles decorrentes das atividades humanas; a educação ambiental é uma dimensão do discurso e da prática da educação, orientada à prevenção e à resolução dos problemas concretos colocados pelo meio ambiente, graças a um enfoque interdisciplinar e à participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (PARDO-DÍAZ, 2002, p.53).

A autora diz que “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia [...] eliminando as barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las” (2006, p.14). Portanto, uma pedagogia mais “atenada” com a realidade escolar, por meio de uma metodologia que não seja “engessada”, estagnada, uma pedagogia flexível que possibilite um trabalho com os assuntos que os próprios alunos e comunidade escolar demonstrem interesse. E, nesse sentido, a Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba indaga que a escola *deve trabalhar o conhecimento dentro do seu caráter histórico, globalizado e universal*.

Wojciechowski aborda em sua pesquisa que para que haja uma educação ambiental efetiva, é proeminente que a escola e a comunidade escolar interajam, proporcionando no espaço escolar encontros que possibilitem momentos para discussão e reflexão sobre os problemas socioambientais, entorno, procurando meios para amenizá-los e superá-los. DIAS (1994, p.129), indaga ser este o caminho capaz para orientar os alunos a desenvolverem um pensar que os propicie a observarem os problemas ao entorno, sensibilizar-se e assim procurarem meios de solucioná-los.

Sob essa mesma luz, Wojciechowski nos traz FREIRE (1980, p.26) que afirma também que o processo de conscientização do aluno só se dá quando o mesmo passa a conhecer o seu entorno e assim questiona a ação humana nesse

espaço, através de um ensino que promova a superação da “esfera espontânea de apreensão da realidade”, para chegarmos a uma “esfera crítica”, por meio de uma práxis, ou seja, o processo de ação-reflexão.

Na contextualização do problema, a autora faz um breve histórico da educação ambiental nas escolas municipais de Curitiba e aborda que em 1994, a Secretaria Municipal de Educação - SME apresentou a proposta pedagógica de educação ambiental para os CEIs objetivando um caminhar em busca da cidadania ambiental. E desta forma, buscou vislumbrar que os alunos entendessem e compreendessem a sua realidade, e assim tivessem possibilidades para realizar intervenções em seu meio, buscando, portanto, a melhoria da qualidade de vida (CURITIBA,1994, p.1-2). Essa proposta pedagógica sugeria atividades sistemáticas de educação ambiental em um espaço físico determinado, porém, ressaltava que a educação ambiental não se distinguísse como uma disciplina isolada e muito menos que fosse realizada somente num único espaço na escola.

Em razão à amplitude de assuntos que abordam as mais distintas questões sobre os problemas ambientais, a educação ambiental por sua vez, deve estar presente e latente em todas as áreas do conhecimento, interagindo e dialogando com os demais conteúdos do currículo escolar de forma “natural”, sem ser imposta ou aplicada pela escola apenas por modismo vivido naquele momento. É crucial que toda comunidade escolar seja envolvida nesse processo de discussão de uma educação ambiental apresentada de forma ampla, e sob este prima, a Proposta Pedagógica dos CEIs ressalta sobre a necessidade de se *oportunizar as crianças uma compreensão crescente e cada vez mais ampla*, não apenas sobre o olhar ecológico/natural, mas, também sob o enfoque social.

Wojciechowski entrevistou seis professores e duas pedagogas e apontou que cinco professores e uma pedagoga, remeteram aos projetos de educação ambiental realizados na escola, o “desenvolvimento da conscientização ambiental dos alunos” (2006, p.98). Para os demais entrevistados, os projetos de educação ambiental contribuíram para além de uma conscientização ambiental dos alunos, envolveu também a comunidade no entorno e a sociedade em geral.

Nas considerações finais da pesquisa, Wojciechowski, afirma que o entendimento sobre interdisciplinaridade ainda não está claro para o corpo docente “confundem-na com integração didática das áreas do conhecimento escolar para o estudo de determinados conteúdos, refletindo uma educação escolar voltada mais à

estrutura organizacional dos programas do que a um processo pedagógico em vista de objetivos educacionais comuns” (2006, p.128).

Observa-se, portanto, que essa pesquisa apontou a necessidade dos professores compreenderem o que de fato é interdisciplinaridade. Será que não se está confundindo interdisciplinaridade com transversalidade?

A interdisciplinaridade estabelece uma forma de articulação de conteúdos, mas não modifica, necessariamente, a relação existente entre as diferentes disciplinas. Por sua vez, a transversalidade implica atravessar diacrônica e sincronicamente o currículo, estabelecendo significações relacionadas que costumam ser mais importantes na construção de conhecimentos do que os significados próprios das disciplinas independentes. Mesmo assim, a interdisciplinaridade estuda um objeto de conhecimento a partir de ópticas analíticas diferentes, enquanto a transversalidade permite articular estruturas reticulares que tendem para a constituição de configurações transdisciplinares (GAUDIANO, 2005, p. 151:152).

E destacou a crucial importância da escola ter em seu planejamento atividades voltadas para a prática de educação ambiental, pois, por meio dela podem surgir oportunidades de desenvolvimento de ações que venham despertar nos alunos, comunidade escolar e sociedade em geral noções de conscientização frente ao meio ambiente, e até instigá-los a buscarem soluções plausíveis para os problemas observados e discutidos em sua própria região.

Portanto, por mais desmedido que sejam os assuntos que envolvam a educação ambiental, as suas estratégias de ações podem ser pensadas objetivando atingir grandes massas, pois afinal ela também é pensada de forma ampla, mas, fundamentalmente precisa ser pensada de forma sucinta para buscar abranger questões de âmbito mais local.

1.2 Implementação de Programas de Educação Ambiental

Em sua pesquisa, Boschilia (2009), analisa a implantação de programas de educação ambiental nas escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba, referindo-se às condições de bem-estar e saúde, conforme o que Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem, e buscando-se assim compreender os conteúdos definidos por temas transversais.

A pesquisa foi realizada em onze escolas, e na análise dos dados, a autora nos mostra que 30,30% correspondem a um professor ou grupo de professores que

toma iniciativa para trabalhar com a temática de educação ambiental. Quando questionados sobre os objetivos da educação ambiental, 22,36% responderam que é de conscientizar os alunos para a plena cidadania. Um dado relevante apontado na pesquisa é que 63,65% dos projetos realizados não se limitam apenas aos alunos no espaço escolar, pois é aberta a toda comunidade.

Boschilia, ainda apresenta um quadro levantando as diferentes modalidades em que a educação ambiental é realizada nas escolas, ou seja, assim como compreendido na Proposta Pedagógica dos CEIs, os conhecimentos relacionados à *Ecologia Natural e Social*, são trabalhados através de múltiplas atividades: 40,42% é desenvolvida através de projetos, e em 2º lugar aparece com 21,28% pois está inserida no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e por isso é trabalhada juntamente com os demais conteúdos curriculares.

Essa implantação da educação ambiental no PPP das escolas é o resultado de um esforço em conjunto, o qual reconhece sua potencialidade de realização da interdisciplinaridade, bem como também, de um planejamento e replanejamento constante (BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997, p.15).

A pesquisadora concluiu que a análise sobre as mudanças ocorridas por meio da educação ambiental apontaram que 81,82% dos informantes da pesquisa perceberam mudanças, seja em âmbito escolar ou na comunidade em que a escola está inserida.

O fato é que a pesquisa apresentou análises demonstrando que mesmo a educação ambiental sendo desenvolvida por um grupo pequeno de professores ou apenas um, e em sua maioria sendo trabalhada em forma de projetos isolados, os indivíduos tiveram a percepção que a educação ambiental tem o poder de oportunizar mudanças comportamentais não apenas nos alunos, mas em toda comunidade envolvida.

Desta forma, nesse caso, como dizia um provérbio português “mais vale pouco que nada”, mesmo não obtendo a participação de todos os professores nesse processo de implementação de programas de educação ambiental, os poucos professores que se comprometeram com o trabalho fizeram a diferença e conseguiram perceber resultados significados em suas práticas. A educação ambiental pode ser capaz de impactar na forma do outro ver o mundo, de se relacionar com ele, de se modificar e agir perante o meio ambiente.

1.3 Educação Ambiental e Consumo Sustentável

Oh Johwan (2009), em sua pesquisa teve como foco enfatizar o trabalho desenvolvido com os alunos do ensino fundamental nas escolas municipais de Curitiba, através do levantamento de hipóteses de que os projetos realizados não contemplavam os problemas condizentes a realidade local e ao desenvolvimento sustentável da região. Assim como apresentado na pesquisa de Wojciechowski e na Proposta Pedagógica dos CEIs, o autor nos remete a importância de um trabalho dirigido e organizado visando atender aos problemas locais.

A pesquisa apresentada foi de cunho qualitativo-descritivo. E, a coleta de dados foi realizada em duas escolas municipais, de tal modo que os alunos foram sujeitos participantes da pesquisa, e os mesmos responderam os questionamentos.

No segundo capítulo intitulado “Educação e Meio Ambiente em Curitiba” são proporcionados alguns trabalhos realizados pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente – SMMA, e apresentado um panorama da cidade apontando alguns dados positivos. A cidade de Curitiba é citada como uma referência tanto nacional quanto internacional de qualidade de vida e planejamento urbano, sendo destaque na educação. “A educação é trabalhada como uma forma de integrar as ações do poder público e da população, para que juntos possam construir um ambiente equilibrado para viver” (OH JOHWAN, 2009, p.25).

Para Oh Johwan:

Sensibilizar o cidadão sobre as questões ambientais exige que a educação ambiental se enraíze em toda a sociedade. É o conhecimento que propicia a mudança de atitude, o comportamento e a ação, tanto individual como coletiva, da população (2009, p.26).

A educação vem caminhando nos dias de hoje, sendo repensada como uma forma de preparação para a vida, satisfazendo a demanda de uma sociedade cada vez mais evoluída, com constantes mudanças tecnológicas e que vem em busca da qualidade de vida, do bem estar e da felicidade. (KRAEMER, 2008).

Nesse sentido, Libâneo aponta que:

(...) a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como

poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (2003, p.117).

Essa busca por qualidade de vida e a conquista dessa tal “felicidade” tem surtido efeitos colaterais por todo planeta, pois, muitas vezes o sinônimo de felicidade está ligado pela quantidade de bens que podemos comprar, pelos bens materiais que podemos exibir para os outros. Somos tomados por uma mídia que nos encharca com propagandas que muitas vezes nos ilude a essa falsa felicidade, de que temos que adquirir produtos novos, mais modernos, e consequentemente acabamos comprando por impulso algo de que nem precisávamos, sem nos darmos conta que cada mais vez gastamos dinheiro em coisas supérfluas, enquanto uma grande parte de pessoas no mundo dar-se-iam por satisfeitas, estariam de fato felizes se tivessem em suas mesas o que comer e beber, um simples prato de arroz e feijão já bastaria para lhe arrancar sorrisos sinceros.

Essa falsa “felicidade” nos remete a compra de produtos que geralmente possuem uma durabilidade baixa e que obviamente num futuro não tão distante deverão ser substituídos por outro que estejam na moda, sem refletirmos que todo esse montante de produtos tem uma matéria prima que vem sendo explorada numa escala cada vez maior.

Ou seja, o atual modelo de crescimento e capitalismo gerou grandes desequilíbrios, e “se por um lado nunca houve tanta riqueza e fartura no mundo, por outro lado a miséria, a degradação ambiental e a poluição aumentam todos os dias”. Nesse contexto, o tema desenvolvimento sustentável surge à tona buscando assim, conciliar desenvolvimento à preservação do meio ambiente e ao fim da pobreza mundial (OH JOHWAN, 2009, p.27).

No capítulo “Educação Ambiental”, o autor nos fala que, em pleno século XXI nota-se a necessidade de mudanças que venham resgatar valores, igualdade, justiça, diversidade e especialmente sustentabilidade e indaga que o maior desafio para a educação ambiental é de superarmos o contexto simplista, “de que ambiente é igual à natureza” (2009, p.33).

Para Oh Johwan a educação ambiental precisa sim,

assumir a sua parte no enfreamento da crise, radicalizando seu compromisso com mudança destes valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à comunidade de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica,

juntamente com o fortalecimento da comunidade local a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (2009, p.33).

E respeitando toda essa diversidade, a pesquisa deve ser conduzida de forma que seja pautada com a realidade social, a qual pode sofrer mudanças constantes e nesse sentido, no capítulo “Método e Técnicas de Pesquisa”, o autor dialoga com Minayo et al. (2002, p.37) evidenciando questionamentos relevantes na realização de uma pesquisa social e destaca que, “nenhuma pesquisa é neutra, seja ela qualitativa ou quantitativa [...] nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa sobre a realidade. A ela nos acedemos sempre por aproximações” [...]

A pesquisa foi realizada com 583 alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental abrangendo diferentes e variadas questões sobre as ações, atitudes comportamentais tanto individuais quanto coletivo.

As interpretações e análises desta pesquisa apontaram que mesmo a educação ambiental estando presente no currículo escolar das instituições municipais pesquisadas, a sua procura e participação dos alunos é ínfima, pois se constatou a falta de interesse dos alunos sobre essa temática. Apontando que 78% dos sujeitos dessa pesquisa não participam de nenhum projeto de educação ambiental desenvolvido pelas escolas.

As questões sobre poluição do meio ambiente e economia de energia elétrica, apresentaram resultados favoráveis, os quais demonstraram que os alunos possuem uma compreensão melhor sobre esses questionamentos, identificando que “os alunos percebem que poluição caminha na contramão do consumo sustentável” (OH JOHWAN, 2009, p.92). A pesquisa apontou também que questões como alimentação, uso adequado da água e o lixo, são assuntos que precisam ser mais enfatizados em projetos futuros.

Em suas conclusões finais, o autor aponta que se nota ser de suma importância à continuidade de pesquisas voltadas a educação ambiental, “uma vez que a educação pode ser a chave para um desenvolvimento mais sustentável”. Oh Johwan encerra o estudo dizendo que se sugere a realização, extensão e melhoria de pesquisas em todas as esferas educacionais de Curitiba, em “todas as unidades educacionais de Curitiba” (tanto instituições públicas ou privadas), destacando trabalho sobre consumo consciente e sustentável, “de modo a confrontar resultados

e realidades, bem como mensurar os trabalhos desenvolvidos e perceber os seus diferenciais” (2009, p.95).

Essa pesquisa apontou dados interessantes principalmente quando nos leva novamente a observar a importância que devemos ter ao pensarmos uma ação, uma atividade, um programa ou projeto voltado para a educação ambiental em seu âmbito local.

Nesse sentido, devemos ter o cuidado ao acompanharmos noticiário, pois, muitas vezes podemos nos deixar levar por um sentimento que nos inflama, devido à quantidade de tragédias que vem a tona, sejam informes sobre guerras, capitalismo desmedido, misérias de várias formas (sociais, morais, éticas), desastres ambientais e sociais, exploração e crueldade humana e animal, inversão de valores e tantas outras condições que assolam nosso ser. Porém, grande parte desses fatos pode ocorrer muito distante do nosso alcance ou do nosso poder de atuação, não que esses acontecimentos devam ser ignorados, pelo contrário é importante termos um conhecimento macro sobre o mundo, mas, a carência em se “trocar as lentes” não nos deixa enxergar problemas mais próximos a nós, e não observamos que podemos fazer a diferença em nosso próprio bairro, rua, escola, casa.

Devemos, portanto, estar atentos de forma macro, mas, essencialmente observar, discutir, interagir, e tentar aplicar ações de educação ambiental de forma micro, ou seja, “um passo de cada vez”.

1.4 Avaliação dos Recursos de Educação Ambiental

Em sua pesquisa intitulada “Avaliação dos recursos de educação ambiental nos espaços e escolas municipais de Curitiba”, Chaves (2011), investigou e desenvolveu instrumentos e estratégias no sentido de tornar as ações de educação ambiental mais efetivas e significativas nas escolas, especialmente, do 6º ao 9º ano da RME de Curitiba. Propôs o uso dos espaços extensão da escola no desenvolvimento de atividades educativas, para além da educação ambiental do município.

Para a realização do trabalho de pesquisa qualitativa, a autora selecionou informações nos documentos oficiais das SME e SMMA e desta forma, trilhou os seguintes objetivos: Primeiro, conhecer e avaliar as atividades extraclasse desenvolvidas nos quatro espaços municipais de educação ambiental de Curitiba.

Segundo, verificar as possibilidades de elas serem ações complementares das práticas desenvolvidas no espaço escolar, e se atendem aos alunos do 6º ao 9º ano. Terceiro, realizar questionamentos sobre as representações dos estudantes do 6º ao 9º ano sobre os espaços públicos abordados no estudo e de que forma os mesmos ajudam e instigam o desenvolvimento de práticas e atividades de educação ambiental. E, por último, planejar e ofertar sugestões de materiais que possam servir de apoio para os docentes interessados em desenvolver atividades extraclasse nos espaços municipais de educação ambiental disponíveis na RME, com o intuito de aproximar as práticas sobre essa temática na Secretaria Municipal de Meio Ambiente MMA e Secretaria Municipal de Educação (CHAVES, 2011, p.28).

Os quatro espaços municipais visitados durante a pesquisa foram: Museu Botânico (Jardim Botânico); Museu de História Natural Capão da Imbuia (Bairro do Capão da Imbuia); Zoológico (Parque Iguaçu); e Centro de Educação Ambiental da SMMA.

Chaves aplicou questionários com pedagogos e professores em onze escolas participantes da pesquisa, e, nos diálogos em sua pesquisa afirmou a necessidade constante de se redefinir a função da escola enquanto meio de formação de cidadania, “(...) para despertar debates e reflexões sobre o país, o governo e a sociedade. A discussão sobre a disciplinaridade precisa existir dentro das ideias de interdisciplinaridade” (2011, p.29).

Dessa forma, sendo o meio ambiente e sua problemática os conteúdos básicos da Educação Ambiental, é que se apresenta a interdisciplinaridade como um dos tratamentos adequados ao seu processo pedagógico. A interdisciplinaridade, como sendo a construção de um conhecimento complexo, busca superar a disciplinaridade e se aproximar mais adequadamente de uma realidade complexa (GUIMARÃES, 2009, p.99).

Ou seja, sendo relevante, portanto, se desenvolver uma educação ambiental capaz de despertar valores e de transformar as atitudes comportamentais dos cidadãos e da própria coletividade (CURITIBA, 2006, p.34).

Chaves indaga que educação ambiental está presente no currículo regular das escolas de Curitiba, e “é um instrumento mediador para praticar a interdisciplinaridade nas atividades curriculares e extracurriculares” (2011, p.151).

Porém, os resultados da pesquisa indicaram que, mesmo havendo oferta de atividades, nenhuma das escolas pesquisadas esteve nos espaços municipais em

questão nos anos de 2010 e 2011. Suas análises apontaram que a SME oferta programas e cursos de capacitação de educação ambiental para seus funcionários, mas, adverte a necessidade de um diálogo maior entre SME e SMMA para explorarem mais os espaços municipais em prol da educação ambiental, visto que muitos nem fazem uso desses espaços. Os resultados apresentaram que, alguns professores afirmaram no questionário que conhecem ou visitam os espaços municipais de educação ambiental, levantados pela pesquisadora, mas, quando o utilizam não o fazem como prática de educação ambiental.

Em suas considerações finais, a autora relata que é possível realizar-se atividades formais, não formais e informais que propiciem uma interação entre os alunos, os professores e os espaços de educação ambiental, por meio de materiais didáticos, cursos e capacitações que possibilitem a criação de práticas inovadoras.

Referindo-se à questão de se somar esforços para o alcance dos resultados da prática escolar, a Proposta Pedagógica dos CEIs diz que se devem *criar situações concretas de envolvimento entre pais, alunos e professores*, objetivando assim, *uma interação maior entre escola e comunidade*.

A pesquisa expõe nitidamente a questão de se pensar, desenvolver e aplicar uma educação ambiental para além dos limites territoriais da escola. Assim como almejada desde a época da implantação da Proposta Pedagógica nos anos 1990 e retomada nos dias de hoje, se pensa uma educação ambiental realizada dentro e fora da escola de tempo integral de Curitiba, explorando espaços internos e externos da escola, contemplando os mais variados espaços ambientais e sociais que a capital do Paraná tem a oferecer.

1.5 Arquitetura do Tempo - Estudo sobre os Centros de Educação Integral

Em sua pesquisa, Arco-Verde (2003), desenvolveu um estudo sobre os CEIs de Curitiba e buscou privilegiar a análise do tempo em relação à ampliação da jornada escolar, submetendo-a com outras aproximações sobre o estudo e a dinâmica da escola e sua cultura.

Para a autora, os projetos de ampliação da jornada escolar apresentam pontos distintos, uns apontam aspectos positivos quanto ao desenvolvimento da criança, “tanto escolar como cultural e social”, e outros aspectos que mostram

dificuldades em relação à longa jornada que o aluno fica na escola [...] “pelo tempo de afastamento da família” [...] (ARCO-VERDE, 2003, p.2).

Arco-Verde indaga que desde a infância, a vida humana é ligada aos tempos sociais e que a escola, também estabelece um ritmo de horário para a vida do indivíduo, levantando o questionamento de como se é gasto esse tempo na escola. A autora busca também, compreender as variáveis do tempo escolar e analisar a cultura escolar sob a luz de diferentes teóricos.

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionaram estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. Uma visão mais ampla da cultura escola distinguiria entre a subcultura acadêmica e dos professores e outras tais como a dos alunos e, quanto aos alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do centro docente – e a dos pais ou famílias como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar (FRAGO, 1998, p.168).

Para Arco-Verde a cultura escolar é constituída por diversos elementos e entre eles os tempos escolares que se constituem na temática de análise de seu trabalho (2003, p.4). O tempo, os espaços, e dinâmicas do universo escolar podem possibilitar que a cultura escolar seja estabelecida por características que são próprias do cotidiano da e na escola.

A partir do contexto apresentado, a pesquisadora destaca a obra de Forquin (1993) *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, no qual o autor fala sobre os elementos da cultura e currículo escolar, numa perspectiva analítica e prescritiva, buscando expandir a compreensão do conhecimento escolar.

Devido a sua questão de pesquisa, a autora dialoga com Anísio Teixeira que é o precursor da educação integral no Brasil e defende a ideia de que se não se deve reduzir o dia letivo e nem a quantidade de séries escolares, pelo contrário, devem-se prolongar o dia e manter as séries, enriquecendo-as com atividades educativas; e preparando o professor ou os professores para exercerem essas funções mais amplas da escola (TEIXEIRA, 1997). E nesse sentido, a Proposta Pedagógica dos CEIs indaga que essa *extensão da carga horária vai possibilitar a*

integração entre o tempo mais disciplinado e o mais flexível, entretanto, ambos organizados sistematicamente.

Arco-Verde focou suas análises na ampliação da jornada escolar em três CEIs da RMEC: CEI Profa. Tereza Matsumoto, CEI Érico Veríssimo e CEI Profa. Maria Augusta Jouve. Durante o processo de investigação a autora realizou observações, pesquisas de campo e entrevistas. Com o resultado obtido nessas pesquisas e campo, a pesquisadora buscou identificar os pontos que demonstravam polêmicas em relação às atividades de tempo integral e identificou alguns elementos específicos da própria cultura dos CEIs, como: função, organização do tempo, infraestrutura, trabalho docente, proposta pedagógica, relação escola-família e comportamento dos alunos.

Na visão sobre “Relações da Escola de Tempo Integral com a Família e Comunidade”, Arco-Verde, destaca duas falas do prefeito Lerner, quando na inauguração dos CEIs, disse: “... vamos aproveitar e preservar as experiências culturais da comunidade, estreitando a relação da escola com o contexto social...” (LERNER, 1991) e no mesmo ano em outra inauguração indagou: “... este novo projeto de escola deve abrir-se para a comunidade...ouvir a história das pessoas...trazer o artista, o artesão, o profissional, o operário para a escola...tomar contato com as profissões com o mundo do trabalho...Enfim, criar sem medo de errar”.

Nesse sentido, portanto, faz-se necessário esse olhar cuidadoso e apreciativo ao entorno da escola, buscando assim, resgatar a memória vivida e sentida, valorizando as mais variadas qualidades e habilidades que possam estar escondidas nos sujeitos ali presentes. Oportunizar momentos em que esses sujeitos possam expor seus ensinamentos, seus erros e acertos, dizer sobre seus costumes, sobre a sua cultura. Assim como na Proposta Pedagógica dos CEIs, formando um todo integrado, por meio de uma socialização dos conhecimentos, proporcionando então aos estudantes uma ampliação da sua visão de mundo.

1.6 Formação de professores de tempo Integral e o trabalho pedagógico

Withers (2011), devido a sua prática como pedagoga na RME de Curitiba e por ter sido Gerente de Educação Integral do Departamento de Ensino Fundamental em 2007, se deparou com dilemas vivenciados por outros colegas na educação de

tempo integral e por esta razão, sua temática de pesquisa foi de investigar e analisar o trabalho dos pedagogos nos CEIs de Curitiba.

A autora afirma reconhecer a importância da ampliação do tempo para os alunos das escolas, independentemente de sua situação social ou econômica, e destaca as ideias de Cavalieri (2002, p.110) quando fala sobre a serventia das escolas de tempo integral, que segundo ele, serve para “contemplar as necessidades cotidianas dos diferentes segmentos sociais e para inovar, pedagogicamente, a favor do sucesso escolar das grandes massas da população brasileira”.

Neste sentido a Proposta Pedagógica dos CEIs diz que o grande desafio da escola pública é de se construir uma escola para todos e que seja de qualidade, pois é uma das condições indispensáveis para que a cidadania se alicerce na perspectiva histórica da sociedade brasileira atual.

Withers, fala sobre a prática do pedagogo, da necessidade desse profissional ter sido capacitado para que assim possa estar preparado para exercer a sua função nas escolas e para que o mesmo tenha claro o entendimento de suas atribuições, descrito no Decreto nº 762, de 3/7/2001, tendo como função do pedagogo:

Articular as ações pedagógicas na escola, na relação escola x família e escola x comunidade. Orientar e assessorar as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino. Assessorar as equipes da escola nos processos de gestão, implementando as políticas educacionais e as contidas no projeto.

Nesse contexto, a pesquisadora concorda com Saviani, quando o mesmo indaga que “o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, [...] pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural” (WITHERS apud SAVIANI, 1985, p.27).

Desta forma, a Proposta Pedagógica dos CEIs enfatiza que o CEI enquanto um conjunto cultural deve possibilitar a transformação da escola, por meio de uma metodologia renovada, que prepara o estudante para o presente e *lhe proporcione a alegria e satisfação de aprender*.

No terceiro capítulo, intitulado “Políticas Educacionais, Escola de Tempo Integral e o Pedagogo”, a pesquisadora trouxe alguns teóricos que falam sobre a educação em tempo integral, em uma perspectiva histórica no Brasil e no município

de Curitiba. Nessa perspectiva histórica de educação de tempo integral, destacam-se alguns autores: Arco-Verde (2003), Cavaliere e Coelho (2002) e Mira, Stival e Withers (2009).

Withers disserta sobre a criação dos CEIs em Curitiba e conta que com o passar do tempo os mesmos foram sofrendo modificações em função à promulgação da Lei nº 9394/96, e do relato de vivências e experiências dos profissionais das escolas envolvidas e da SME. Com o resultado desses diálogos, segundo Mira, Stival e Withers (2009, p.211), assomaram “diferentes concepções sobre a organização do trabalho pedagógico nos espaços de educação em tempo integral”, destacando ser imprescindível a organização dessas escolas em seus diversos contextos.

Em 2005, a SME iniciou um estudo de revisão sobre o trabalho realizado na educação municipal e dessas reflexões nasceu as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, documento criado com o objetivo de nortear o trabalho desenvolvimento nas escolas de tempo integral. Conforme Mira, Stival e Withers (2009, p.3), esse documento,

propõe uma (re) organização e otimização dos ambientes escolares em termos de tempo e espaço, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes, complementando e enriquecendo o trabalho desenvolvido no cotidiano do ensino fundamental regular.

Nesse sentido, a pesquisadora diz que “o direito a essa educação não se limita ao direito apenas de frequentar esse espaço diferenciado”. Sendo necessário, portanto, uma “organização de um trabalho comprometido dos sujeitos que nela trabalham [...]” (WITHERS, 2011, p.44).

Ou seja, conforme a Proposta Pedagógica dos CEIs trata-se de um novo tipo de escola, na qual alunos e professores podem desempenhar sua criatividade científica e artística, levando-os aos múltiplos saberes, com o intuito de propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, e relata sua metodologia de pesquisa, como Chizzotti explica:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria

explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (1991, p.79).

Os participantes da pesquisa foram 21 pedagogos que atuavam em 10 dos 37 CEIs de Curitiba, considerando aqueles que atuavam a mais de um ano na escola. A coleta de dados se deu através de uma efetiva pesquisa de campo e dividiu-se em etapas:

- 1ª etapa: O caminho percorrido – problematização e organização;
- 2ª etapa: Coleta de dados (entrevista) – busca das informações;
- 3ª etapa: – ouvindo e compreendendo;
- 4ª etapa: - analisando e discutindo os dados.

Nas considerações finais, a pesquisadora analisa sobre as funções atribuídas ao pedagogo/gestor pedagógico e relata um ponto polêmico sobre as escolas de tempo integral que embora tenham políticas voltadas a essa prática enfrentam problemas para dar conta de suprir a necessidade dos estudantes que estão inseridos nesse contexto (WITHERS, 2011, p.88).

Withers conclui suas análises dizendo que sua pesquisa, “não oferece respostas pontuais, mas o caminho para outras perguntas, outras pesquisas e principalmente para a reflexão”, e encerra indagando que na mesma forma como ocorre na educação, “sendo essa nossa realidade, novas perguntas serão encaminhadas, outras buscas por novas perguntas surgirão, e mostrarão assim, novas perguntas” (2012, p.92).

Essa pesquisa faz um relevante destaque a função que o pedagogo exerce na escola e sobre a importância da ampliação da jornada escolar. A organização dos conteúdos que serão desenvolvidos na escola de tempo integral pode ser pensada de forma que seja flexível e condizente com a realidade da escola e interesse dos alunos, e cabe ao pedagogo e demais professores um olhar mais cuidadoso frente essa organização, pois, por meio dela pode-se despertar nos alunos mais interesse pelas atividades propostas e oportunizar aos professores e comunidade escolar exporem seus talentos e aptidões.

1.7 Educação de Tempo Integral – Passado e Presente

Germani (2006) traz em sua pesquisa, o passado e o presente da educação de tempo integral na RME de Curitiba, investigando documentos históricos do Arquivo Público Municipal da cidade. Com base nessa investigação, a pesquisadora identificou e analisou os documentos sobre os programas de extensão da jornada escolar no período de 1986 a 1994.

Em sua pesquisa, a autora: analisou as propostas de implantação dos CEIs de Curitiba; verificou as adaptações a realidade na qual as escolas estavam inseridas e averiguou se houve políticas de preparação dos professores para o desenvolvimento das propostas.

O tema escolhido pela pesquisadora “Educação de Tempo Integral: Passado e Presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba” surgiu perante a sua atuação profissional de mais de treze anos como professora de educação física em um dos CEIs de Curitiba.

As três questões norteadoras da pesquisa são: “Como o projeto foi implantado na escola? Como a escola se organizou para abrigar essa proposta? Como foi a preparação dos professores para o desempenho dessas novas funções?” (GERMANI, 2006, p.17). A pesquisa foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo a autora faz um resgate sobre as experiências e as vivências de ampliação da jornada escolar na história da educação no Brasil e traz autores como Ana Maria V. Cavaliere, Anísio Teixeira e Lígia Martha Coelho, dentre outros, para sua fundamentação teórica.

Com base nos documentos oficiais pesquisados, Germani destaca no segundo capítulo, a ampliação da jornada escolar na RME. E por último, no terceiro capítulo, por meio dos dados coletados através dos depoimentos realizados com as professoras que vivenciaram o processo de implantação desse tempo integral. A autora buscou interpretar e analisar as dificuldades dessa implantação, bem como também, compreender as alterações ocorridas durante esse processo e a preparação dos professores para atuarem nessas escolas integrais em diferentes gestões municipais: Gestão do prefeito Roberto Requião, gestão do prefeito Jaime Lerner e gestão do prefeito Rafael Greca.

Após a interpretação e análise dos dados coletados, nas considerações finais, Germani fala sobre a necessidade em se “entender que a escola em tempo integral

é uma dívida social do sistema educacional brasileiro e tem que ser resgatada” (2006, p.97).

E nesse sentido, referencia Cabral dizendo que, trabalhar, por um ensino de democrático e de qualidade, “é defender com ‘unhas e dentes’ um direito da população e um dever do Estado, através da educação pública” (GERMANI apud CABRAL, 2002, p.230).

A pesquisadora apontou que todas as propostas de ampliação da jornada escolar realizadas em Curitiba, passaram por alterações ao saírem do papel até o passo de se tornarem uma realidade nas comunidades em que foram inseridas. Porém, conforme foi crescendo a quantidade de escolas que atendiam nesse tempo integral, careceu-se de um suporte pedagógico e administrativo mais efetivo, e assim consequentemente, foram aparecendo dificuldades.

Nesse enfoque, a Proposta Pedagógica dos CEIs diz que o CEI não foi arquitetado *para se construir como uma escola artificial* diferente dos modelos tradicionais do espaço físico necessário à realização do seu projeto pedagógico. Ou seja, refere-se, principalmente sobre a *ampliação e adequação do espaço existente, incorporando novos e velhos espaços*.

Germani destaca os pontos negativos e positivos da implantação vivenciados em cada gestão pública e encerra sua pesquisa dizendo que

“reafirma-se que as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar caracterizam-se como projetos ousados e onerosos: ousados, diante de tantas necessidades ainda não solucionadas no âmbito das escolas de tempo regular; onerosos, pois requerem melhorias das condições materiais e profissionais para o trabalho educativo de qualidade, que necessitam, obrigatoriamente, de um grau de comprometimento e conscientização das autoridades dirigentes, bem como de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem” (GERMANI, 2006, p.100).

A autora encerra suas considerações finais, afirmando que o grande desafio da educação de tempo integral, é que se almeje de fato pela qualidade do ensino e “pela formação de alunos plenos” (2006, p.100).

A escola de tempo integral não deve existir exclusivamente para suprir uma dívida social e assistencialista, ela pode ir além dessa atuação e desempenhar um papel muito mais importante. A escola precisa transmitir sua identidade, ter a cara de seus alunos, professores, comunidade escolar, ser a cara daquela região, ter a cara do país. (FARIA, 2012, p.106).

CAPITULO I

1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

1.1 A dinâmica da Educação de Tempo Integral no município de Curitiba

Entende-se por Educação de Tempo Integral nas escolas municipais de Curitiba a ampliação da jornada escolar, ou seja, caracteriza-se pelo aumento do tempo que os alunos permanecem no ambiente escolar. Nesse acréscimo da jornada são desenvolvidas atividades educativas que estimulam e favorecem a aprendizagem dos alunos, motivando-os a prática da cidadania.

Com relação à educação de tempo integral a RME de Curitiba conta com as Escolas de Tempo Integral – ETIs, com as Unidades de Educação Integral – UEIs e com os Centros de Educação Integral – CEIs para o atendimento a população.

As ETIs atendem o percentual igual ou superior a 50% dos estudantes em jornada de tempo integral, permanecendo-os no mesmo espaço escolar sem sofrer deslocamento em outras unidades.

Outra condição de atendimento de ensino de tempo integral são as UEIs vinculadas às escolas municipais. Esses estabelecimentos atendem estudantes na condição de contraturno escolar, utilizando espaços físicos de outras escolas municipais de ensino regular, ou seja, os alunos são deslocados para outros locais.

Já os CEIs, assim como as demais escolas da RME sua finalidade é atender os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental obrigatoriamente, e no caso dos CEIs, poderá ofertar ainda o ensino de educação infantil, o ensino regular do 6º ao 9º ano, a educação especial, a educação de jovens e adultos e a educação permanente.

Esse aumento dos alunos na escola foi idealizado para que seja proporcionado a eles novas possibilidades de ensino, não se trata de tirar esse aluno da rua e dizer que está seguro, protegido, alimentado na escola, é muito mais do que isso. Portanto, esse tempo a mais, (quatro horas para o ensino regular, uma hora de almoço e descanso, e quatro horas para atividades complementares de permanência na escola), deve favorecer uma educação integral, ou seja, uma educação que contemple um aprendizado amplo, englobando questões afetivas, ambientais, sociais, culturais, biológicas, e que ao decorrer da vida desse aluno vão

se desenvolvendo. Ressalta-se especialmente que, esse tempo a mais, não “pode servir de acessório ao turno regular de aulas”, não se trata de reforço escolar dos conteúdos que os alunos necessitam maior atenção, mas sim do “enriquecimento e aprofundamento” das mais variadas formas de conhecimento (CURITIBA, 2012, p. 9).

A organização desses estabelecimentos de ensino de tempo integral de Curitiba visa desenvolver múltiplas atividades nesse tempo a mais que o aluno fica na escola, a fim de estimular sua participação e interesse na escola, evitando ao máximo que o aluno fique entediado, desmotivado por estar naquele espaço, e por essa razão além do ensino regular são realizadas ações que envolvem: esporte, artes, cultura, lazer, práticas pedagógicas, aulas realizadas dentro e fora do espaço escolar, observação da natureza, da realidade ao entorno da escola. Procura também, estimular o diálogo dos pais com a escola, proporcionando momentos de troca, investigando os talentos da própria comunidade e trazendo-os para fazer parte da escola.

Como já mencionado a educação de tempo integral do município têm como finalidade auxiliar na formação integral dos alunos, e sendo assim realiza as seguintes atividades educativas: “Acompanhamento Pedagógico, Práticas de Educação Ambiental, Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação, Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas e Tempo Livre” (CURITIBA, 2012, p. 9).

- Acompanhamento Pedagógico (pelo menos quatro vezes por semana, sendo uma hora diária) - Momento em que podem ser realizadas as tarefas que foram pedidas pelo professor no ensino regular, ou que o aluno apresente alguma dificuldade. Depois de suprida essa demanda, o professor do acompanhamento pedagógico procura favorecer nesse espaço o hábito de estudos, leitura, pesquisa, investigação, e constantes atividades que abrangem principalmente o ensino da língua portuguesa e da matemática.
- Práticas do Movimento e de Iniciação Desportiva: Momento da iniciação desportiva em que são trabalhados os eixos da educação física (variadas danças, jogos, ginástica).
- Práticas Artísticas: Momento de oficinas que procuram proporcionar o entendimento mais complexo envolvendo estudos como: arte teatral, danças, músicas e artes visuais.

- Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação: Momento que se é trabalhado o uso das tecnologias educacionais e o estudo da natureza das ciências.
- Práticas de Educação Ambiental: Momento de atividades que podem ser realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Nessa prática o professor visa promover aulas que instigue em seus alunos a discussão pelos problemas ambientais, abordam-se questões como: utilização dos recursos naturais, o consumismo, o consumo sustentável, a interação homem-natureza, e demais questões que podem surgir ao ser observado também a realidade entorno na escola. A educação ambiental também proporciona o trabalho com plantio (jardim, horta), terrário, separação do lixo, reaproveitamento de materiais, composteira, aquário e outros.

O horário de almoço e intervalo é compreendido na escola de tempo integral como Tempo Livre, e nesses momentos os alunos não ficam totalmente soltos, ou seja, o profissional escolhido pela equipe pedagógico-administrativa acompanha os alunos durante todo esse processo, auxiliam nas práticas de alimentação mais saudável, higiene (escovação), hábitos de cuidado, zelo e respeito pelos demais e pelos espaços da escola. No tempo livre são desenvolvidas atividades dirigidas, as quais o aluno não é obrigado a participar, ele escolhe a atividade que deseja participar (CURITIBA, 2012, p. 10).

1.2 A implantação do Primeiro Centro de Educação Integral – CEI

A dinâmica da educação de tempo integral nas escolas municipais de Curitiba começou na administração municipal de Roberto Requião de Mello e Silva entre o período de 1986 a 1988. Essa gestão marcou o início da história da educação integral na cidade de Curitiba. Na escola de tempo integral a ideia era aumentar o contato com o conhecimento, essa escola era um local de ensino em que a educação teria mais tempo para desenvolver-se, estendendo-se por dois períodos completos.

Nesse contexto, a Escola Vila Tatuquara (Decreto de Criação nº 777/80 – 24/07/1980), recebeu em 1981 o nome de Escola Municipal Professor Antonio

Pietruza (Decreto que altera Denominação nº 40/81 – 11/02/1981), e a mesma foi sendo transformada primeiro em Escola de Tempo Integral no ano de 1987, passando a ser a primeira escola do município a atuar de forma integral e, posteriormente, em CEI (Decreto que altera Denominação nº 761/92 – 27/10/1992).

A partir deste período a cidade começou dar os primeiros passos na modalidade de ensino de tempo integral, e posteriormente foram inauguradas outras escolas de tempo integral (sete escolas) no município, as quais além do atendimento de ensino regular realizavam práticas de laboratório de ciências e outras oficinas.

Na sucessão governamental do município aparece o governo de Jaime Lerner nos anos de 1989 a 1992, onde a cidade de Curitiba passou a consolidar e fortalecer um modelo de educação de tempo integral com mais solidez já iniciado anteriormente. E nesse sentido, a meta dois do documento Plano Municipal de Educação 1989/92 tratava sobre a implantação gradativa e implementação dos Centros de Educação Integrada.

O Plano Municipal de Educação 1989/92, em sua meta dois propunha os seguintes objetivos: Primeiramente, que sejam definidas políticas de funcionamento e desenvolvimento para os Centros de Educação Integral. Segundo, que seja elaborada uma proposta técnico-pedagógica adequada e condizente com a realidade dos CEIs. Terceiro, que seja realizada uma adequação dos espaços físicos e humanos para a implantação de novos CEIs e melhoria para os já existentes. Quarto, que haja um acompanhamento e uma assessoria sistemática quanto ao trabalho e a prática realizada nos CEIs, e por último, para que sejam oportunizados momentos de encontros e discussões permanentes sobre a dinâmica e as questões que envolvem o cotidiano dos CEIs, ou seja, uma promoção de estudos.

Esses objetivos compuseram a Proposta Pedagógica de Educação Integral em Curitiba, com a observância no Decreto nº 353/91, que criou a Coordenadoria Especial do Programa de Implantação dos CEIs.

Neste período por força do Decreto nº 360/91, criou-se também a Comissão Intersecretarial. Com a finalidade de assessorar a Coordenadoria Especial na realização e trâmites das ações oriundas desse Programa de implantação.

O trabalho realizado pelas duas instâncias (Coordenadoria e Comissão) eram o de realizar reuniões, discussões e avaliações sobre as experiências que aconteciam nas estruturas do CEI (*). E a partir desses assessoramentos pedagógicos foram definidas as bases de sustentação da Proposta Pedagógica

Preliminar. Conforme CURITIBA (2010, p. 60) essa versão preliminar “a ser aplicada em todas as unidades foi finalizada no início de 1992, tendo por base a experiência obtida no primeiro centro”.

A construção dessa Proposta deu-se a graças à ação e participação direta dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e da Universidade Federal do Paraná - UFPR, da SME, da Coordenadoria Especial de Implantação dos CEIs, do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC e de outros profissionais especializados.

A proposta do CEI era mais ligada aos conceitos propostos por Darcy Ribeiro, que eram defendidos pelo PDT na época, propondo que, no período contrário de aula, a criança estivesse envolvida com outras formas de conhecimento, como, artes, comunicação, cultura ecológica – educação ambiental, expressão corporal, informática e outras atividades, ou seja, uma proposta de ensino que tinha como finalidade a promoção da melhoria da qualidade de ensino e de vida dos estudantes e comunidade. Segundo CURITIBA (2010, p. 59) tratava-se de “uma escola da comunidade e não apenas na comunidade”, pois, eram promovidos momentos de atividades como o envolvimento também “de jovens e adultos, principalmente no período noturno e nos finais de semana”.

A Secretaria Municipal da Educação indagava na época que o acesso dos estudantes aos Centros de Educação Integral não se limitava apenas a atender uma demanda social (de se resolver exclusivamente problemas de ordem assistencial ou moral). Tratava-se, portanto, que o ingresso desses estudantes nos espaços de educação de tempo integral deveria ocorrer como meio de se oportunizar aos mesmos um desenvolvimento integral, promovendo noções de coletividade e cidadania.

Com o anseio da atual gestão em transformar, portanto, todas as escolas de Curitiba em Centros de Educação Integral – CEIs, no ano de 1991, a Escola (*) (Decreto de Criação nº 167/1982 – originalmente com o nome de Escola (*)), tornando-se a base de uma experiência, que levaria à instalação de outros CEIs nas demais regiões de Curitiba.

Com a inauguração do CEI (*), a Proposta Pedagógica sofreu alterações, foi reelaborada pela Coordenadoria Especial do Programa dos Centros de Educação Integral de Curitiba, incluindo nesse conjunto 25 novos CEIs.

A proposta que foi implantada na administração municipal do governo Jaime Lerner, definiu como meta prioritária para a educação, a *transformação gradativa das escolas de tempo parcial* da RME, para escolas de tempo integral.

Através desse primeiro CEI que foi tomado como referência, os 25 novos CEIs que foram criados posteriormente, passaram por adaptações para atender as necessidades da comunidade e as expectativas da política governamental na época.

A ideia principal da Proposta Pedagógica dos CEI era inserir na cultura escolar e na sociedade, novas formas de ensino, uma escola de tempo integral que promovesse a formação do “homem” integral, fazendo-o discutir e refletir questões de cidadania e o colocar como um possível agente transformador do meio natural e social.

Para ilustração localiza-se o mapa do Bairro Boa Vista que abriga o CEI (*). No mesmo mapa observa-se a distribuição das escolas municipais e CEIs da região.

MAPA – Localização das Escolas Municipais de Curitiba – Bairro Boa Vista



Fonte: SME/ Departamento de Planejamento e Informações

Elaboração: SME/ Departamento de Planejamento e Informações – 2011

1.3 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Os documentos consultados em 2013 disponíveis na Secretaria Municipal de Educação no Departamento de Planejamento e Informações conferem que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RME é composta atualmente por 565 unidades escolares, distribuídas em nove Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Os núcleos estão organizados em NRE Bairro Novo, NRE Boa Vista, NRE Boqueirão, NRE Cajuru, NRE CIC, NRE Matriz, NRE Pinheirinho, NRE Portão, e NRE Santa Felicidade.

Dentre as unidades escolares levantadas nos documentos e que compõem os nove Núcleos Regionais da Educação, contatou-se que há na cidade de Curitiba: 196 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, 139 escolas de Ensino Regular, 41 escolas de tempo integral, (sendo que dentre estas, 36 são denominadas como Centro de Educação Integral), 3 escolas de Educação Especial, 8 Centros Municipais de Atendimento Especializado - CMAEs, onde se é realizado atendimentos individualizados de psicologia, fonoaudiologia, reeducação visual e pedagogia especializada.

Ainda quantificando as unidades escolares, se faz presente na Rede Municipal de Curitiba, 45 faróis do saber, 2 bibliotecas, sendo 1 especializada em referencias de educação, 2 gibitecas, 77 Centros de Educação Infantil conveniados e constatou-se que 51 Unidades de Educação Integral estão vinculadas, mas, sabe-se que havia até o ano de 2012 outras Unidades de Educação Integral, porém, não vinculadas as escolas municipais.

Com relação à educação de tempo integral a Rede Municipal de Educação de Curitiba conta com as Escolas de Tempo Integral - ETIs, com as Unidades de Educação Integral - UEIs e com os Centros de Educação Integral – CEIs para o atendimento a população.

Sabe-se que o CEI foi criado para suprir à demanda de educação de tempo integral no município, disponibilizando meios e recursos destinados a permanência do estudante na escola. Como já informado, atualmente a RME conta com 36 CEIs, dentre estes, 16 atuam de forma totalmente integral. Espaços capazes de atenderem a todos os alunos do ensino regular de forma integral.

Para ilustração, faz-se uso do quadro abaixo que apresenta como estão distribuídas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Sendo observado no quadro abaixo quanto ao tipo de estabelecimento, número de estabelecimentos e ano de progressão de 1997 a 2013, ou seja, o progresso dos estabelecimentos ao decorrer dos anos.

QUADRO 1 – Estabelecimento de Ensino da Rede Municipal de Curitiba (1997- 2013)

ESTABELECIMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, SEGUNDO O TIPO, EM CURITIBA - 1997 - 2013																	
TIPO	Nº DE ESTABELECIMENTOS / ANO																
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	127	127	126	126	125	125	140	146	152	155	157	163	169	171	180	191	196
ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO REGULAR	87	91	93	95	96	118	121	127	130	129	132	134	135	139	139	138	140
ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	37	37	37	40	41
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
FARÓIS DO SABER	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
BIBLIOTECAS (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
GIBITECA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
CENTROS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NÃO VINCULADAS ÀS ESCOLAS(3)	29	29	29	29	29	29	29	31	6	6	6	5	5	5	5	5	0
UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL VINCULADAS ÀS ESCOLAS (2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	44	49	46	51
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADOS	0	0	0	77	66	69	76	77	76	78	79	80	81	81	76	79	77
TOTAL	334	338	339	418	407	432	458	473	456	461	467	476	529	535	544	557	565

FONTE: SME/ Departamento de Planejamento e Informações - 1997 a 2003

NOTA: (1) Biblioteca Especializada em Educação localizada no Centro de Capacitação da SME e a administração da Biblioteca Hideo Handa, localizada na Praça do Japão.

(2) Até o ano de 2008, esses equipamentos eram denominados de Espaços de Contraturno Socioambiental;

(3) A partir de 2013, todas as Unidades de Educação Integral passaram a ser vinculadas a uma unidade escolar.

ELABORAÇÃO: SME/ Departamento de Planejamento e Informações.

CAPÍTULO II

2 CULTURA ECOLÓGICA - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba, a Cultura Ecológica *tem em vista a necessidade contemporânea de oportunizar* aos estudantes uma compreensão ampla, não só do conhecimento ecológico, mas, *também do movimento social determinado por este saber*, com o intuito de se refletir sobre as problemáticas da Ecologia Natural e Social.

E o que se entende como problemática/questão ambiental? Com o frenesi evolutivo das sociedades em geral, e, suas visões fragmentadas sobre o mundo, essas sociedades muitas vezes nem se dão conta da gravidade que seus impactos/interações podem causar no meio socioambiental, colocando “em risco as sociedades humanas e o nosso planeta” como um todo. Essa interferência humana sem reflexão aprofundada é entendida, portanto, como problema/questão, “problemática ambiental” (REIGOTA, 1998, p. 36).

2.1 Primeiros Passos da Educação Ambiental

A história da educação ambiental é relacionada geralmente por meio de conferências e movimentos sociais que foram ocorrendo em todo o mundo; e serão aqui apontados os eventos mais apreciados e legitimados internacionalmente e nacionalmente (REIGOTA, 2009, p. 21-22).

A partir de meados da década de 1960, as percepções dos problemas ambientais impulsionaram a formação de movimentos que somaram esforços à crise ambiental que se agravava devido ao caminhar evolutivo das sociedades.

Foi como esse cenário histórico que Rachel Carlson publicou no ano de 1962 o livro “Primavera Silenciosa”, o qual abordou questões referentes aos efeitos dos pesticidas no meio ambiente, especialmente o resultado causado nas aves, e tem sido tomado como referência em movimentos e estudos ambientais.

Nesse contexto em que emergiram pensamentos e pensadores acerca das problemáticas ambientais, a denominação *educação ambiental* (*environmental education*) aparece pela primeira vez na Conferência de Educação da Universidade

de Keele, realizada em 1965 na Grã-Bretanha. É importante elucidar que, embora houvesse na época o conselho para que a educação ambiental fosse tomada como uma prática efetiva de educação, naquele momento a mesma consistia numa abordagem ecológica voltada somente para questões de conservação.

Três anos após o termo educação ambiental ter sido empregado primeiramente, no ano de 1968 em Roma foi realizada uma reunião com especialistas das grandes nações desenvolvidas para discutirem sobre as questões ambientais, especialmente o que se tratava sobre o consumismo, “as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI”. Esse grupo formado por cientistas de países industrializados ficou conhecido como “Clube de Roma”, e em suas análises conclusivas apontaram necessidades urgentes de “procriação”, e de, buscarem “meios para a conservação dos recursos naturais”, do controle populacional e investimentos principalmente no que se referia a uma mudança de atitude da população sobre seu consumo muitas vezes desmedido/desnecessário. Observaram também que as problemáticas ambientais não diziam respeito apenas a fatores que levassem a sobrevivência da espécie humana, mas, sobretudo de se refletir sobre “a sua possibilidade de sobreviver sem cair em um estado inútil de sobrevivência” (REIGOTA, 2009, p. 22).

O Clube de Roma merece destaque, pois, graças a essas primeiras discussões e reflexões colocou-se a problemática ambiental em evidência a nível mundial, e posteriormente no ano de 1972, em Estocolmo (centro financeiro da Suécia), foi realizado a Primeira Conferência Mundial de Ambiente Humano (REIGOTA, 2009, p. 23).

Na década de 70, de acordo com Saito (2002, p. 47), potencializaram as discussões sobre esse tema, foi um momento, portanto em que se intensificou e se institucionalizou “o debate acerca da problemática ambiental mundial, sua relação com o desenvolvimento social e econômico das nações e as mudanças de comportamento” frente às questões ambientais. Assim, durante a Conferência de Estocolmo de 1972, a educação ambiental é estabelecida como o Princípio 19 em sua declaração final do evento:

PRINCÍPIO 19: É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiada, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no

sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos.

Galli (2008, p. 67) avalia de forma positiva a repercussão do referido princípio, pois ele amplia a abrangência da educação ambiental, que “deve alcançar não apenas as crianças, mas também os jovens e adultos, sempre no intuito de formar a opinião pública esclarecida e preocupada com a problemática” ambiental. Além disso, é a partir do Princípio 19 que fica “mais evidente a importância da possível contribuição dos meios de comunicação na tarefa de auxiliar na solução da crise ambiental, repudiando exemplos de destruição do meio ambiente e enaltecendo condutas saudáveis e ecossustentáveis”.

Diante da importância que o tema adquiriu com a Declaração de Estocolmo, cinco anos depois se realizou a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi (ex-URSS) em 1977, considerada como um dos mais importantes eventos a debater a educação ambiental em âmbito mundial. Neste evento, definiu-se que o processo educativo deve ser conduzido a fim de solucionar questões ambientais, por meio de abordagens “interdisciplinares e, de participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (SAITO, 2002, p. 47).

Saito (2002, p. 48) ressalta, no entanto, que nesse momento inicial a abordagem predominante da educação ambiental era de uma vertente “naturalista”, com intensa inserção da psicologia, o que materializava assim uma visão de que o mais importante era buscar promover a sensibilização das pessoas para as incitações ambientais.

Se por um lado, isso representava um grande avanço no sentido de inserir a questão ambiental em um debate conjunto entre os países, por outro lado, ainda limitava o tratamento do tema em um nível ideológico, ou “naturalista”, que ainda não alcançava o âmbito político, onde poderia efetivamente provocar mudanças significativas no cenário da crise (SAITO, 2002, p. 47).

Essa visão denominada “naturalista”, que num primeiro momento poderia remeter a uma dimensão mística da natureza, como algo intocável e indissociável do ser humano, defendida apenas por pessoas “alternativas”, *hippies*, e ambientalistas alienados, não corresponde pelo verdadeiro significado da educação ambiental. Esta

tem por finalidade a conscientização acerca da importância da preservação dos elementos naturais, mas, levando em conta também o ser humano, parte integrante do meio ambiente, que dele depende para viver.

Nessa conjuntura, a educação ambiental pode propiciar um resgate dos valores morais/éticos e impulsionar nos alunos, professores e comunidade escolar momentos que os levem a reflexões mais profundas sobre sua interação com a natureza, no sentido de motivar um pensamento de que todos têm direitos e responsabilidades frente aos problemas ambientais, todos fazem parte desse mesmo meio ambiente.

Além da conscientização acerca da sua relação entre os seres humanos e a natureza, a educação ambiental baseada em conceitos éticos claros e precisos de proteção ao meio ambiente e ao homem deve estimular estudos e pesquisas que possam não só melhorar a qualidade de vida das pessoas como gerar novas descobertas que favoreçam o desenvolvimento sustentável do país. Mais uma vez resta evidente que a educação ambiental é um requisito indispensável para a efetiva participação de todos em qualquer atividade ou ramo do conhecimento (GALLI, 2008, p. 50).

Ou seja, como se observa nas palavras da autora, a educação ambiental não se limita apenas a informar os indivíduos acerca da necessidade de se preservar o meio ambiente. Busca, portanto, orientar a interação humana no sentido de balizar a sua interferência na natureza, extraindo dela somente o indispensável para garantia de uma vida digna, mas, que também permita o equilíbrio e a manutenção dos demais seres que integram o mundo natural, ou seja, dando a natureza o tempo necessário para se recompor. Em razão do exposto, Galli (2008, p. 45) conclui que:

A educação ambiental se mostra como possibilidade viável de renovação dos valores, quebra de antigos padrões que se comprovavam inócuos para garantir a perenidade da vida na Terra. Acima de tudo, a educação ambiental pode ser considerada um auxílio para a solução dos problemas que o homem criou para si mesmo e para o planeta e cujas soluções deve buscar, com urgência, sob pena de arcar com o progressivo aniquilamento de sua espécie, como já fez com milhares de outras.

Feitas essas considerações históricas e conceituais acerca da educação ambiental, passa-se a analisar a evolução deste instituto no Brasil. Nesse sentido, ressalta-se que antes mesmo da consolidação do termo de educação ambiental, a legislação brasileira já demonstrava a preocupação de inserir os conceitos da ecologia nas escolas de todo o país. Assim, ainda que de forma elementar, o art. 42 da Lei n. 4.771 de 1965 (Código Florestal Brasileiro), já fazia menção ao termo

“educação florestal” como forma de conscientização das crianças a respeito da necessidade de preservação das florestas, dispositivo que se mantém vigente até hoje.

Percebe-se, portanto, que mesmo antes de se difundir o termo educação ambiental no Brasil, a ideia de atrelar a conscientização sobre as questões ambientais ao processo educativo, neste caso específico, a preservação das florestas, já nascia no legislador pátrio.

Entretanto, é a partir da década de 1980, momento em que o Brasil inicia um processo de redemocratização e redefinição de seus institutos políticos e jurídicos, que começa a se formar um cenário propício para incrementar o debate em torno das questões ambientais (SAITO, 2002, p. 48).

Já em 1981 ocorre um fato de grande relevância nesse sentido: a criação, por meio da Lei 6.938/81, da Política e do Sistema Nacional do Meio Ambiente. Por consequência, verificou-se também nesse período a ampliação do debate em torno da inserção da educação ambiental como disciplina obrigatória no currículo escolar de ensino fundamental, fato que acabou não ocorrendo, em função da ideia de que a questão ambiental trata-se de tema interdisciplinar, devendo ser inserido transversalmente as demais disciplinas do currículo escolar (SAITO, 2002, p. 49).

De qualquer forma, pode-se perceber que a ideia de que a educação ambiental deveria ser inserida no processo educativo já era incontestável naquele momento. A partir disso, intensificaram-se os debates em relação ao tema, com participação dos diversos órgãos governamentais - ambientais e educacionais - que estavam sendo criados naquele período, resultando em uma série de relatórios e pareceres² que seriam fundamentais para a inserção da educação ambiental na nova Constituição que estava sendo elaborada (GALLI, 2008, p. 130-131).

Nesse cenário de reconstrução da democracia e fortalecimento das instituições nacionais é que em 5 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Evidente por distinguir o meio ambiente equilibrado como direito inerente de todo ser humano, elege a educação ambiental como tema de relevância constitucional, ao definir, em seu art. 225, § 1º, VI, que:

² Entre eles o Parecer 226/1987 do Conselho Federal de Educação, que define que a educação ambiental tem caráter multidisciplinar e oficializa “a posição do governo acerca do debate comum na época, principalmente entre as secretarias estaduais e municipais de educação, se esta deveria ser inserida no ensino formal como uma disciplina ou não, apesar de todas as orientações internacionais serem refratárias a qualquer tentativa de torná-la uma disciplina específica.” LOUREIRO (2006, p. 79).

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: [...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

O reconhecimento, feito pelo legislador constituinte, de que a educação ambiental é uma forma de ensino indispensável para assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente, confere a importância devida ao tema, pois atribui ao Poder Pública - União, estados e municípios – o dever de promovê-la em todos os níveis de ensino. Nessa esteira, Galli (2008, p. 130) complementa que a Constituição Federal,

[...] entre outras inovações, determinou, pela primeira vez na história do país, um tratamento especial de proteção jurídica e social ao meio ambiente e que o cumprimento desse dispositivo depende, entre outras medidas, da promoção de valorização da educação ambiental em todos os níveis de ensino, bem como da conscientização da sociedade sobre seu papel nesse processo.

À respeito depreende-se ainda, os ensinamentos de Antunes (2008, p. 243):

A Constituição brasileira estabelece a obrigação estatal de promover a educação ambiental. Ela é um dos mais importantes mecanismos que podem ser utilizados para a proteção do meio ambiente, pois não se pode acreditar – ou mesmo desejar – que o Estado seja capaz de exercer o controle absoluto sobre todas as atividades que, direta ou indiretamente, possam alterar a qualidade ambiental. É através da educação ambiental que se faz a verdadeira aplicação do princípio mais importante do Direito Ambiental: o princípio da prevenção.

Trata-se, portanto, de uma educação ambiental que motive nos sujeitos a conscientização acerca da necessidade de se estabelecer uma relação de equilíbrio entre os seres humanos e o meio natural, tendo em vista serem elementos indissociáveis e integrantes de um mesmo lar: o Planeta Terra.

Assim, para assegurar maior incumbência das leis de proteção ambiental, a educação ambiental adquire uma posição de destaque, e por isso, o reconhecimento constitucional lhe é concedido. Há que se falar, contudo, que as normas constitucionais têm como uma de suas características principais o “alto grau de generalidade e abstração”, e, desta forma, para alcançarem a efetividade “no mundo dos fatos”, necessitam, na maioria dos casos, “de regulamentação infraconstitucional”.

Portanto, para que o dever constitucional do Estado de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino seja atendido satisfatoriamente, o legislador pátrio instituiu por meio da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, assunto do qual se passa a tratar.

2.2 A Lei 9.795/99 e a Política Nacional de Educação Ambiental

Nos dez anos seguintes a promulgação da Constituição Federal de 1988, os debates em torno da educação ambiental e de suas formas de implementação se intensificaram e ganharam qualidade, sobretudo em função da participação conjunta dos órgãos estatais responsáveis pelo tema (GALLI, 2008, p. 136-140).

Esse esforço conjunto teve como principal resultado a promulgação da Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, diploma que estabelece a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Dividida em quatro capítulos e vinte e dois artigos, a referida Lei é o instrumento mais importante para consolidação da educação ambiental no território nacional. Em seu artigo 1º conceituada a compreensão de educação ambiental.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Sobre esse artigo, merece destaque a observação de Antunes (2008, p. 244):

Em primeiro lugar, há que se observar que a educação ambiental tem por objetivo a conservação ambiental e não a preservação ambiental. A definição constante do artigo 1º é extremamente importante, pois por ela se pode perceber que os processos de educação ambiental devem ter por finalidade a plena capacitação do indivíduo para compreender adequadamente as implicações ambientais do desenvolvimento econômico e social. O fato é tanto mais relevante, na medida em que a lei que ora está sendo examinada não está voltada para a educação ecológica, mas, isto sim, para a educação ambiental. Ambiente, como se sabe, é conceito mais amplo e que abarca o entorno do ser humano, quaisquer que sejam as suas dimensões.

De fato, há que se reconhecer que a Constituição Federal de 1988, embora reconheça o direito ao meio ambiente em harmonia como direito fundamental e estabeleça um sistema constitucional para sua proteção, adota, claramente, o modelo capitalista de mercado. Entende-se que neste modelo, a geração de riquezas e crescimento econômico também são anseios a serem contemplados, desde que, considerados com a devida atenção os limites impostos pela própria Constituição e legislação infraconstitucional ambiental.

Logo, não há de se esperar que a Lei em comento queira inserir a educação ambiental em um contexto de “intocabilidade”, dissociada de uma visão de meio ambiente enquanto fonte de recursos para sobrevivência humana. Isso pode ser notado claramente no seu artigo 4º, que define os princípios básicos da educação ambiental, a saber:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Como se pode observar do artigo citado, o conceito de educação ambiental e, conseqüentemente, de meio ambiente apresentado, traz um enfoque de interdependência entre o ambiente natural e o ser humano. Uma perspectiva de pluralidade de ideias canalizadas para uma educação ambiental integrada com as demais disciplinas constantes nos currículos do sistema de ensino. Já em seu artigo 5º, a Lei 9.795 estabelece os objetivos da educação ambiental, quais sejam:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania,

autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Novamente, os preceitos invocados pelos princípios elencados no artigo 4º são reforçados. Destaque para o inciso VI, que defende o fortalecimento da integração da educação ambiental com a ciência, questão de extrema relevância para o desenvolvimento de tecnologias “limpas”, sobretudo, relacionadas a geração de energia, reciclagem de materiais e tratamento de resíduos.

Impende destacar, contudo, a visão de Antunes (2008, p. 247), que embora reconheça o valor dos objetivos elencados pela Lei, considera-os demasiadamente extensos, o que, segundo ele, poderá gerar frustração caso eles não sejam alcançados por completo. Diversamente, Loureiro (2006, p. 20), em uma visão idealista dos fundamentos da Lei, reconhece que tais objetivos ilustram um desejo de “transformar, emancipar e exercer a cidadania” por meio da educação ambiental, visão esta que parece representar o sentido que o legislador visou constituir ao diploma.

Nesse sentido, o capítulo II da Lei 9.795 estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, plano que tem por finalidade integrar os diversos órgãos ambientais e instituições de ensino do país, para promoção de ações inter-relacionadas de educação ambiental, como se depreende da leitura dos artigos 7º e 8º.

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

I - capacitação de recursos humanos; II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV - acompanhamento e avaliação.

Entre linhas de atuação relacionadas pelo artigo 8º, a capacitação de recursos humanos é detalhada no parágrafo 2º, que define:

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas; III - a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental; IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio

ambiente; V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

Em relação às ações de estudo, pesquisa e experimentação, que reforçam a importância da conexão da educação ambiental com a ciência e a tecnologia destacada acima, o parágrafo 3º rege que:

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:
I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental; III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental; IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental; V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo; VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

A seção II do capítulo II cuida da educação ambiental no ensino formal. Dispõe o artigo 9º:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:
I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio;
II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos.

A educação ambiental na educação escolar, portanto, refere-se aquela realizada na esfera dos currículos das instituições de ensino, tanto pública quanto privada, estendendo-se por todos os níveis e modalidades de ensino.

O artigo 10, parágrafo 1º, destaca, contudo, que a educação ambiental, nesses casos, não se constitui em uma disciplina autônoma, devendo, ao invés disso, ser tratada de forma transversal nas diferentes disciplinas curriculares obrigatórias, reforçando assim o aspecto multidisciplinar da questão ambiental. Exceção se faz aos cursos de pós-graduação, onde, opcionalmente e quando se fizer necessário, ela pode ser criada como disciplina específica (§ 2º). Já em nível de ensino técnico-profissional, a ética ambiental deverá ser conteúdo obrigatório (§ 3º).

A esse respeito, Antunes (2008, p. 248), aduz que:

A orientação da lei, no particular, é excelente, pois a educação ambiental não pode e não deve se constituir em um gueto isolado. Ela deve ser uma preocupação presente em todo o processo educativo, de forma transversal. Um outro elemento importante é que nos cursos voltados para as atividades

técnicas e profissionais deve ser incluído um conteúdo específico sobre ética ambiental. O desiderato do legislador é relevante.

O artigo 11 da lei reforça a necessidade de se inserir a temática ambiental nos currículos de formação de professores. Nada mais coerente, visto que cabe aos docentes a tarefa de pôr em prática as finalidades da Política Nacional de Educação Ambiental.

Já a seção III do capítulo II trata da educação ambiental no ensino não-formal, conceito definido pelo artigo 13: “ Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”.

Trata-se, portanto, de um processo mais amplo que a educação ambiental no ensino formal, visto que engloba todas as práticas de conscientização ambiental que ocorrem fora do meio escolar. Antunes (2008, p. 249) contribui para um melhor entendimento acerca da educação ambiental não-formal, que segundo ele é:

Constituída por um conjunto de práticas e ações de natureza educativa, cujos objetivos são a *sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa do meio ambiente*. Ou seja, a educação ambiental não-formal é um processo integrado e amplo, cujo objetivo é a capacitação dos indivíduos para a ampla compreensão das diferentes repercussões ambientais das atividades humanas, tornando-se aptos a agir efetivamente em defesa da qualidade ambiental.

A educação ambiental não-formal, portanto, constitui-se prática de ampla relevância para efetivação da Política Nacional de Educação Ambiental e para o direito ambiental com um todo, visto que, direciona as ações e praticas de conscientização ambiental a toda coletividade, inserindo a questão ambiental como tema cotidiano nas atividades humanas. Nesse contexto, o parágrafo único do artigo 13, determina que:

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente; II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal; III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais; IV - a

sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; VI - a sensibilização ambiental dos agricultores; VII - o ecoturismo.

Percebe-se, portanto, a intenção do legislador em ampliar a atuação do Estado no incentivo à difusão de informações e, conseqüentemente, sensibilização da população sobre temas de grande relevância, como a proteção de unidades de conservação, a agricultura e o turismo sustentável.

O capítulo III, por sua vez, trata da execução da Política Nacional de Educação Ambiental, com destaque para as atribuições dos órgãos responsáveis pela sua implementação e as definições para escolha de planos e programas com o propósito de que os recursos sejam alocados de forma adequada.

Feitas essas considerações, vale ressaltar Saito (2002, p. 51), que após análise sistemática e pormenorizada da Política Nacional de Educação Ambiental conclui que:

Uma leitura global da Lei 9.795/99 informa-nos que não se trata de simples recurso de retórica, com a inclusão de frases socialmente comprometidas em pontos isolados do texto legal. A preocupação social é marcante na Política Nacional de Educação Ambiental, pois ela menciona explicitamente nos seus princípios básicos a vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais (artigo 4o, inciso IV), que abre caminho para o *desvelamento das relações de dominação em nossa sociedade*, caso se conduza de forma crítica, socialmente compromissada e atuante os trabalhos de educação ambiental.

Sob esse mesmo prisma, Alessandra Galli (2008, p. 207) indaga que:

Além disso, essa lei determina a educação ambiental como componente essencial e permanente de toda a educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. A PNEA salienta que é dever da sociedade como um todo manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais, e ressalva, na forma de um de seus princípios, a vinculação entre ética, trabalho e práticas sociais.

Ressalta-se, que a proposta para esse trabalho, qual seja, de debater a educação ambiental no âmbito escolar, se insere no contexto de um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para conscientização acerca da importância do cuidado com o meio ambiente e melhoria da qualidade de vida nesses locais.

2.3 Educação Ambiental em Curitiba na década de 1990

A educação ambiental, em sua busca por bases epistemológicas, sustenta-se em conhecimento aberto, dialógico e reflexivo vinculado à prática social, que, por meio de uma articulação complexa, busca ir além da disciplinaridade imposta na divisão do conhecimento por áreas fechadas (MORALES, 2009, p.67).

Nesse sentido, a proposta de educação ambiental descrita na meta 3 no Plano Municipal de Educação 1989/92 de Curitiba, retrata uma educação ambiental aplicada no currículo básico de forma transdisciplinar.

Trata-se de uma temática que oportunize aos estudantes e comunidade escolar, a compreensão da dinâmica de inter-relações no meio ambiente, onde o próprio indivíduo sofre e exerce interferência. Propõe-se despertar nos cidadãos o pensamento crítico, deslocando-os da visão antropocêntrica, a qual o homem é o centro do universo, sendo *o principal beneficiário de tudo quanto existe, dominando e destruindo o meio*, para uma visão em que o homem não é o ser supremo, mas que faz parte do meio.

Busca-se, portanto, por meio desta temática, inculcar no cidadão uma visão cosmocêntrica, onde o ser humano é somente mais um dos elementos pertencentes ao ecossistema. Desta forma, a educação ambiental abordada no Plano Municipal de Educação, visa inserir a socialização do conhecimento científico de forma que oportunize aos cidadãos uma mudança comportamental para a sobrevivência e a convivência com e no meio ambiente.

Entende-se nesse documento, que natureza/meio ambiente é tudo o que existe, e traz os seguintes objetivos: Primeiro, implantar a proposta de Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de acordo com a legislação vigente. Segundo, desenvolver um plano de ação que contemple propiciar nos estudantes a reflexão sobre interdependência e inter-relação de ordem natural e social conforme a realidade atual. Terceiro, a construção, implantação e desenvolvimento de uma educação ambiental que motive os cidadãos a um novo estilo de vida. Quarto, a realização de assessoramentos e consultorias constantes, e que sejam efetuadas avaliações e realimentação do processo.

Quanto à realimentação do Plano Municipal de Educação, o documento prevê que todo o trabalho seja conduzido de forma que apresente uma ação conjunta nesse processo, e propõe o envolvimento da administração central, das unidades

escolares e recreativas da Secretaria Municipal da Educação, e também, coparticipantes do processo.

A constância dessa realimentação proposta no documento para se atingir as metas propostas, é de que sejam realizadas reuniões trimestrais, reunindo as chefias de departamentos, divisões e serviços. As demais unidades escolares deverão abordar em seus planejamentos pedagógicos, momentos para encontros e discussões com seus respectivos representantes, a fim de levantarem questionamentos e sugestões para a melhoria no desenvolvimento do Plano.

Outro documento importante na década de 1990 e que retratava questões ambientais, ecologia natural/social e educação ambiental, foi o documento intitulado “Curitiba: Meio Ambiente e Educação Ambiental”, o qual traz ao longo de seu estudo um pouco da história de Curitiba desde 1649 até 1991, e aborda questões como: planejamento urbano e meio ambiente; história das águas de Curitiba; aspectos ambientais; áreas verdes urbanas; fauna urbana; vetores de doenças e meio ambiente; noções básicas sobre poluição ambiental e legislação ambiental.

O documento em questão, indaga que a terminologia “ecologia” tem sofrido perceptíveis mudanças conceituais ao decorrer dos anos, e a apresenta como *uma ciência e um modo de pensar*, ou seja, ecologia é nesse momento compreendida como o estudo das inter-relações entre os seres vivos e o seu meio ambiente. Ao longo de sua estrutura, o documento “Curitiba: Meio Ambiente e Educação Ambiental”, usa com mais propriedade os conceitos de ecologia, ecossistemas e meio ambiente, buscando através de suas propostas e ações, práticas de conservacionismo/preservacionismo e de sustentabilidade.

O termo Educação Ambiental, é abordado neste documento, porém, de forma rasa. Fala sobre postura de vida dos cidadãos e faz menção sobre o descarte correto do lixo, bem como também, aplicabilidade dos “3Rs” na vida cotidiana: reduzir, reutilizar e reciclar.

Na época, compreendia-se por educação ambiental, *o esforço consciente e sistemático realizado por uma ou mais pessoas que ajam de forma coletiva para produzirem um meio ambiente esteticamente agradável, economicamente viável e fisicamente sadio*.

Da mesma forma, como idealizado no documento Plano Municipal de Educação 1989/92, que visava despertar nos cidadãos uma mudança comportamental, o documento “Curitiba: Meio Ambiente e Educação Ambiental”,

também remete a importância e a necessidade de uma mudança de hábitos dos indivíduos. Deixa claro que:

Não é muito tarde para que sejam tomadas atitudes preservacionistas e/ou conservacionistas, basta que tomemos consciência de que todos interferimos de maneira direta com o ambiente onde vivemos. Todos nós podemos estabelecer padrões sustentáveis com o que resta dos ecossistemas, aprendemos sobre interdependência e escolha de parâmetros apropriados para o nosso comportamento. Entretanto, todas as soluções aplicáveis só poderão ser conseguidas a longo prazo e deverão ser dirigidas para as fontes dos problemas ambientais mais do que à identificação dos sintomas (CURITIBA, 1991, p.81).

E, desta forma, o documento encerra a abordagem sobre educação ambiental dizendo que *é necessário repensar os nossos hábitos* e que as nossas escolhas frente ao meio ambiente podem ser cruciais para alocar os problemas ambientais sob controle.

2.4 Diferentes concepções sobre Educação Ambiental segundo Lucie Sauvé

Em seu estudo, Lucie Sauvé, apresenta “uma cartografia das correntes em educação ambiental”. A autora nos leva a refletir sobre os distintos conceitos de educação ambiental, de forma que saibamos identificá-los e classificá-los, sem adotá-los como superior, ou seja, sem pretensão de hegemonia conceitual. Há de se considerar também que o contexto cultural apresentado pela autora se insere num cenário cuja era a realidade norte americana e europeia.

Quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos [...]) adotam diferentes discursos sobre a educação ambiental e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se “igrejinhas” pedagógicas que propõem a maneira “correta” de educar, “o melhor” programa, o método “adequado” (SAUVÉ, 2005, p.17).

Alinhado a esse pensamento, pretende-se apresentar as diferentes concepções de educação ambiental que predominaram a ação prática nos diferentes contextos escolares.

E desta forma, abriu-se campos e espaços para as diferentes indagações, de modo a questionar, se de fato há um conceito único e supremo sobre educação ambiental praticada no universo escolar. Na mesma sintonia, busca-se também a apropriação de uma ideologia, se é possível à utilização de um ou de vários conceitos ideológicos sobre a mesma prática. Como identificar/classificar o conceito de educação ambiental que mais convém à realidade escolar?

Esses questionamentos são pertinentes por duas razões. Uma por tratar diretamente do pensamento ideológico que pode ou não influenciar e/ou determinar a prática escolar, geralmente está conectada a Proposta Pedagógica, que por sua vez é o fio condutor orientativo da ação profissional escolar. E a outra razão é o resultado da ação direta que o professor, gestor e agentes exercem sobre a realidade escolar, e que pode funcionar como um vetor que modifica comportamentos individuais e coletivos.

Sauvé (2005, p.17) auxilia na busca de respostas a essas questões suscitadas acima. Primeiramente propõe-se a elaboração de um mapa de caráter pedagógico que “reagrupe proposições semelhantes em categorias”, permitindo a classificação dos conceitos, caracterização e comparação.

Esses conceitos serão apresentados por meio da concepção teórica que se tem de meio ambiente. Neste, situa também os objetivos pretendidos no que se refere à educação ambiental, levando em conta os enfoques dominantes e as estratégias utilizadas.

A finalidade do mapa é esquematizar as ideias sobre educação ambiental distribuídas em duas correntes metodológicas aplicáveis:

Na primeira corrente aparecem os conceitos tradicionais – a educação ambiental é vista de forma naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistêmica, científica, humanista e moral/ética.

Na segunda corrente destacam-se os conceitos mais recentes – a educação ambiental é concebida de forma holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e da sustentabilidade.

A partir destas correntes conceituais, apresentam-se as diferentes concepções sobre educação ambiental que foram organizadas pela autora. Sendo assim, destaca-se o quadro cartográfico a seguir.

CORRENTES	Concepções do Meio Ambiente	Objetivos da Educação Ambiental	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégia
naturalista	natureza	reconstruir uma ligação com a natureza	sensorial	imersão
			experiential	interpretação
			afetivo	jogos sensoriais
			cognitivo	atividades de descoberta
			criativo/estético	
conservacionista/ recursista	recurso	adotar comportamentos de conservação;	cognitivo	guia ou código de comportamentos;
		desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental	pragmático	"auditoria" ambiental projeto de gestão/conservação
resolutiva	problema	desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico à ação	cognitivo	estudos de casos; análise de situações problema
			pragmático	experiência de RP associada a um projeto
sistêmica	sistema	desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global;	cognitivo	estudos de casos; análise de sistemas ambientais
		compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas		
científica	objeto de estudos	adquirir conhecimentos em ciências ambientais;	cognitivo	estudo de fenômenos
		desenvolver habilidades relativas à experiência científica	experimental	observação demonstração experimentação atividade de pesquisa hipotético-dedutiva
humanista	meio de vida	conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele;	sensorial	estudo do meio
		desenvolver um sentimento de pertença	cognitivo	itinerário ambiental
			afetivo	leitura de paisagem
			experimental	
			criativo/estético	
moral/ética	objeto de valores	dar prova de ecocivismo	cognitivo	análise de valores
		desenvolver um sistema ético	afetivo	definição de valores
			moral	crítica de valores sociais
holística	total	desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto	holístico	exploração livre
	todo	de dimensões do meio ambiente;	orgânico	visualização
	o ser	desenvolver um conhecimento "orgânico" do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente	intuitivo	oficinas de criação
			criativo	integração de estratégias complementares
biorregionalista	lugar de pertença	desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional	cognitivo	exploração do meio
	projeto comunitário		afetivo	projeto comunitário
			experiential	criação de ecoempresas
			pragmático	
			criativo	
prática	cadinho de ação/ reflexo	aprender em, para e pela ação;	prático	pesquisa-ação
		desenvolver competências de reflexão		
crítica	objeto de transformação; lugar de emancipação	desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas	prático	análise de discurso
			reflexivo	estudos de casos
			dialogístico	debates
				pesquisa-ação

CORRENTES	Concepções do Meio Ambiente	Objetivos da Educação Ambiental	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégia
feminista	objeto de solicitude	integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente	intuitivo	estudos de casos
			afetivo	imersão
			simbólico	oficinas de criação
			espiritual	atividade de intercâmbio, de comunicação
			criativo/estético	
etnográfica	território	reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura;	experiential	contos, narrações e lendas;
	lugar de identidade		intuitivo	estudos de casos
	natureza/cultura	aclarar sua própria cosmologia;	afetivo	imersão
		valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente	simbólico	modelização
			espiritual	
ecoeducação	pólo de interação para a formação pessoal;	experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente;	experiential	relato de vida
			sensorial	imersão
	cadinho de identidade	construir uma melhor relação com o mundo	intuitivo	exploração
			afetivo	introspecção
			simbólico	escuta sensível
projeto de desenvolvimento sustentável	recursos para o desenvolvimento econômico;	promover um desenvolvimento econômico	pragmático	estudos de casos
		respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente;	cognitivo	experiências de resolução de problemas
	recursos compartilhados			projeto de desenvolvimento de sustentação e
		contribuir para esse desenvolvimento		sustentável

Fonte: Uma diversidade de correntes em educação ambiental (SAUVÉ, 2003).

2.4.1 Corrente naturalista

Diante do quadro que sintetiza as correntes teóricas/conceitual que demonstra as ideias da autora, a concepção de educação ambiental naturalista é entendida como sendo uma corrente centralizada na correlação daquilo que é natural. Predomina, portanto, a relação do homem com a natureza, cujo meio de aprendizagem pertence à própria natureza.

Os elementos da natureza são os instrumentos utilizados no processo de aprendizagem. A água, o ar, o fogo, terra, as florestas, os animais e outras paisagens fazem parte do processo de desenvolvimento “cognitivo, experiential, afetivo, espiritual ou artístico”.

Neste caso, o homem passa por uma formação integral e integrada a natureza viva. Propõe que esta corrente pode ser conexa de forma mais específica com relação ao movimento de “educação ao ar livre”, e que naturalmente foge do

modelo tradicional de sala de aula. A sala de aula passa, portanto, a ser a paisagem da própria natureza e nela não há limites na relação meio aprendizagem.

2.4.2 Corrente conservacionista/recursista

Essa concepção agrupa proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade. A “água, o solo, a energia, as plantas (comestíveis e medicinais), os animais, o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc,” (Sauvé, 2005, p. 19), são exemplos de recursos naturais.

Quando se fala de “conservação da natureza”, fala-se também da biodiversidade, trata-se, sobretudo, de uma “natureza-recurso”, nesse contexto o homem se apropria dos recursos naturais para “explorar” riquezas com o objetivo de atender as suas necessidades e interesses.

Então, a relação entre homem e natureza se dá de forma bilateral? Esse questionamento levanta outras indagações desta bilateralidade, uma vez que o homem apropria-se dos recursos naturais e minerais disponíveis na natureza e em troca sugere promover uma “ação de conservacionismo”.

Mas, essa ação pode estar carregada de intencionalidade e pretensões individuais ou coletivas, pois, ele, “o homem”, é quem utiliza e reutiliza os recursos naturais disponíveis no planeta e possivelmente pode optar por uma ou outra forma de pensar e agir sobre a própria natureza.

Uma possibilidade é levá-lo a conservação do meio em que vive e a outra, a destruição de forma direta e indireta; essa ação tende a impactar em toda a cadeia da vida.

Observa-se que em determinado momento histórico da humanidade a ação do homem, impactou diretamente na natureza, como, por exemplo, no momento em que utilizou “panelas velhas” que foram recicladas para a construção de bombas e “munições” de guerra. Por essa razão há uma preocupação constante e permanente com o planeta, incluindo a “administração do meio ambiente”, e embora, tenham ocorrido indícios e sinais de mudança na cultura do descarte e reciclagem no mundo, a atitude humana com relação à natureza não foi tão favorável para

reconstituição do meio. Portanto, essa ação não foi alinhada a reflexão, e possivelmente por essa razão, os efeitos e consequências tiveram repercussão.

Observando os processos históricos e a trajetória da humanidade e dos povos que coabitam na terra, é possível observar que a “educação para a conservação” certamente vem acompanhando a história desde outrora e fazendo parte da educação familiar e comunitária.

Estas práticas são perceptíveis principalmente em populações primitivas e contemporâneas onde os meios e os “recursos são escassos”. Estágio esse, que denuncia a relação integrada ou desintegrada do homem com a natureza, de forma que na relação corpo, homem e natureza, pode ser entendido como uma via de mão única ou não.

Em algumas sociedades estas ações se desenvolveram graças às “situações de guerra”, de conflitos, necessidades, escassez, resultando assim, numa forçosa e “triste reciclagem”, que ao constatar os primeiros sinais de esgotamento dos recursos após a Segunda Guerra Mundial, programas de educação ambiental foram centrados no tripé dos três “R”. Significando Redução, Reutilização e Reciclagem.

Neste caso as preocupações estavam centradas na gestão ambiental, colocando em evidência a gestão da água, do lixo, da energia. Permite o homem repensar a sua relação com o meio ambiente, sem desconectar-se, a intenção é gerar no mundo uma equidade social.

2.4.3 Corrente resolutiva

Em meio aos problemas ambientais emergentes próprios da sociedade moderna capitalista, surge a corrente resolutiva no início da década de 1970.

A proposição dessa corrente considera um conjunto de problemas de ordem socioambiental de forma localizada, problemas que envolvem aspectos da vida do homem com meio em que vive. Essa relação tem a ver com as atitudes humanas, que modifica e transforma não somente o comportamento sócio, mas também, o ambiental.

Um caminho proposto por essa corrente é primeiramente identificar a situação problema, e posteriormente, diagnosticar, buscar solução, avaliar e escolher

prováveis soluções, buscando desta forma, tomar conhecimento e atitudes assertivas no enfrentamento da questão ambiental.

2.4.4 Corrente sistêmica

O entendimento da autora com relação à corrente sistêmica tem a ver com a visão do todo e das partes, de tal modo que as partes, os subsistemas que compõem a natureza possam estar conectados e interdependentes ao todo, que é o sistema macro de forma harmônica e organizada.

A partir dessa compreensão é possível “identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes”, havendo intrinsecamente, uma relação estreita “entre elementos biofísicos e os sociais”. Essa relação intrínseca toma como referencia um conjunto de dados e informações que permite ligar o homem biológico ao homem social. O seu funcionamento é interativo e de interdependência como um órgão vivo apoia nos “princípios da ecologia humana” (SAUVÉ, 2005, p. 22).

Na visão global, a noção de conjunto “permite identificar e escolher soluções mais apropriadas”, de forma que “o processo de resolução de problemas podem então continuar de maneira adequada”. Isso implica que o homem inserido no contexto natureza absorve para si uma co-responsabilidade com o meio e a vida de forma mais consciente. Já que a vida humana depende da natureza viva (SAUVÉ, 2005, p. 22).

Uma das finalidades desta concepção é a de estender, fortalecer e motivar os cidadãos a um pensamento mais organizado e responsável com relação às questões ambientais, e desta forma instiga uma visão macro sobre a realidade social e ambiental. Permite entender e buscar decisões que sejam mais condizentes com a realidade concreta observada.

E é dentro desse universo que a educação ambiental aparece com uma grande possibilidade de ensino que pode auxiliar no processo de mudança de relacionamento das pessoas com o meio ambiente, pois permite apontar e localizar os mais variados e diversos elementos de um sistema social e ambiental, desde os sistemas complexos até os mais simples.

Segundo Sauvé (2005, p.23) essa concepção de educação ambiental pode enfim, “aproveitar a compreensão sistemática da situação estudada para a busca de soluções menos prejudiciais ou mais desejáveis em relação ao meio ambiente”.

2.4.5 Corrente científica

A concepção de meio ambiente imbricada nesta corrente é de que o meio seja “objeto de conhecimento”, e assim, se possam indicar soluções mais adequadas às questões ambientais. Nota-se particularmente que, nesse processo são apreciadas capacidades de observação e de experimentação.

A observação e experimentação fazem parte do campo de pesquisa e ao mesmo tempo possibilita uma compreensão mais apurada sobre os fatos, de modo que meio ambiente passa a ser o objeto de investigação e conhecimento.

Na prática educativa Sauvé (2005, p.23) diz que se busca “entender melhor para orientar melhor a ação”.

2.4.6 Corrente humanista

Considera a dimensão e o cruzamento na relação do homem entre “natureza e cultura”, ou seja, uma relação que corresponde à vida social a qual compõe aspectos históricos, culturais, políticos, econ micas,  ticas, est ticas e todas as condições da vida, levando-se em conta suas significações e o valor simbólico de cada aspecto.

O “patrimônio” não é somente natural, é igualmente cultural: as construções e os ordenamentos humanos são testemunhos da aliança entre a criação humana e os materiais e as possibilidades da natureza. A arquitetura, entre outros elementos, encontra-se no centro desta interação. O meio ambiente   também o da cidade, da praça pública, dos jardins cultivados, etc (SAUVÉ, 2005, p.25).

Conforme descrito por Sauvé (2005, p.15) o intuito dessa corrente é proporcionar aos cidadãos o aprofundamento e conhecimento do meio em que vive,

observando “a paisagem natural e/ou construída, que abriga as “populações humanas e os sistemas naturais” considerando os processos evolutivos.

A educação ambiental humanista dá destaque para uma dimensão humana do meio ambiente, construída por meio do encontro da natureza e da cultura. O meio ambiente neste caso é entendido como grupo biofísico, basta apenas ser explorado rigorosamente para que seja mais entendido, e conseqüentemente se promova uma interação melhor com o meio; interação que acontece por intermédio de espaços naturais e culturais, propondo “desenvolver um sentimento de pertença”.

O caminhar dessa corrente é moldado pelos acontecimentos, ações e práticas da vida cotidiana, que por sua vez sofre modificações e transformações tanto quanto o que se refere à evolução dos sistemas naturais quanto os sociais.

2.4.7 Corrente moral/ética

É uma perspectiva que tem a ver com o comportamento humano e a percepção que ele tem de si mesmo, inserido nos espaços sociais e naturais, está relacionado com os valores éticos e morais desejáveis e legitimados pela própria sociedade. Uma relação híbrida que prevê ações diretas, em que a concepção de educação ambiental é vista como uma possibilidade prática de lidar e enfrentar a problemática ambiental.

Como estratégia de ações para o enfrentamento das questões ambientais, nesta corrente, busca-se adequar prioritariamente múltiplos e diferentes olhares, atividades, projetos e metodologias, que despertem “competências éticas” inerentes de cada pessoa a fim de “construir seu próprio sistema de valores”.

A educação ambiental tomada como fio condutor nos encaminhamentos dos valores éticos e morais, pode ou não determinar a ação correta do homem com relação ao meio ambiente. A partir desses princípios, ele, o homem, poderá analisar definir e até criticar os comportamentos que foram socialmente construídos e compartilhados ao longo dos tempos. Os valores em si, não valores tácitos.

Mas, o que se quer fazer dentro e fora do espaço escolar? Acima de tudo, se quer promover mudanças do comportamento humano de forma consciente, que seja o ser humano seja protagonista de atitudes e ações corretas perante a preservação

e cuidados com o meio ambiente, de tal modo, que as mudanças esperadas sejam de ordem moral, ética e afetiva.

2.4.8 Corrente holística

Diante das diferentes e diversas realidades ambientais e sociais assistidas no mundo, o enfoque predominante abordado nesta corrente é o enfoque analítico e racional. Corrente ancorada na raiz de muitos problemas ambientais contemporâneos.

A visão de homem-mundo discutido nesta perspectiva está relacionada intrinsecamente com a “globalidade e complexidade do ser no mundo”. Essa noção de homem global tem a ver com a “totalidade de cada ser, de cada realidade e à rede de relações que une os seres entre si em conjunto onde eles adquirem sentido”. Ou seja, o mundo e o próprio homem, passam a ser vetores de relações socioambientais e de representações culturais, que podem agir e transformar tanto as paisagens quanto a sua própria realidade (SAUVÉ, 2005, p. 27).

Em meio a essa perspectiva e diversidade, há de se considerar o grau de entendimento e compreensão que os humanos têm ao fazerem sua leitura de mundo, pois, cada um tende a manifestar seus próprios hábitos, valores, atitudes, que por sua vez estão carregados de cultura, e desta forma, abre-se diferentes canais que permitam enxergar outras sociedades no contexto histórico cultural.

Sob as lentes da cultura, é importante localizar o homem no tempo e no espaço para enxergar os símbolos e significados que representam impactos sobre o meio ambiente, os quais podem denunciar comportamentos próprios da ação humana no contexto individual ou no coletivo. São vestígios que estão presentes desde as sociedades primitivas.

Segundo Sauvé (2005, p.27) a intenção dessa corrente é proporcionar aos cidadãos uma visão de mundo mais abrangente, conduzindo-os a um desenvolvimento integral/holístico que leva “a um conhecimento “orgânico” do mundo” e uma atuação participativo-interativa com o ambiente.

2.4.9 Corrente biorregionalista

O biorregionalismo surge, entre outros, no movimento de retorno à terra, em fins do século passado, depois das desilusões com a industrialização e a urbanização massivas. Trata-se de um movimento socioecológico que se interessa em particular pela dimensão econômica da “gestão” deste lar de vida compartilhada que é o meio ambiente (SAUVÉ, 2005, p.28).

Conforme Berg e Dasmand (1976) o conceito de biorregião é definido segundo os seguintes critérios. São espaços geográficos que não são necessariamente estabelecidos por fronteiras políticas, mas, sim por se tratar de espaços pelos quais os cidadãos se sentem “ligados, envolvidos”, há uma relação de interesse e empatia das pessoas para que esse meio seja valorizado e melhorado.

Sua característica fundamental é a de conceituar a educação ambiental como lugar de pertença. Lugar este, capaz de despertar nos cidadãos a valorização do meio ambiente, por meio de ações e práticas comunitárias, tanto locais quanto regionais.

Conforme elucidado por Sauvé (2005, p.29) usando táticas como, projetos/atividades comunitárias e exploração do meio (natural e social), o biorregionalismo procura envolver estudantes, pais e comunidade escolar a desenvolverem projetos de resolução de problemas “em uma perspectiva proativa de desenvolvimento comunitário”.

2.4.10 Corrente prática

O principal objetivo dessa corrente é de constantemente se buscar aprender com a a  o, pela ação e por meio dela desenvolver habilidades que possam instigar um pensamento reflexivo. Sauvé (2005, p. 29) explana que “a práxis consiste essencialmente em integrar a reflexão e a a  o, que, assim se alimentam mutuamente”.

O processo da corrente prática é, por excelência, o da pesquisa-ação, cujo objetivo essencial é o de operar uma mudança em um meio (nas pessoas e no meio ambiente) e cuja dinâmica   participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situação por transformar. Em educação ambiental, a mudanças previstas podem ser de ordem socioambiental e educacional (SAUVÉ, 2005, p.29).

A concepção de meio ambiente presente nessa concepção é de meio como cadinho de ação/reflexão. Meio ambiente como lugar de diferentes origens, de diversas possibilidades, as quais proporcionam uma práxis reflexiva aos cidadãos que se abrem para várias e diferentes ações.

Através da pesquisa-ação para a solução de problemas comunitários, a corrente práxis procura, portanto, desenvolver no ser humano habilidades de trabalhos em equipe, que os façam enxergarem e irem além do óbvio, do habitual no que se refere à resolução de problemas.

Considera, portanto que, “não se trata de saber tudo antes de passar pela ação, mas de aceitar aprender na ação e de ir reajustando-a”. Sendo assim, “trata-se de integrar uma reflexão constante sobre o projeto de ação empreendido” (SAUVÉ, 2005, p. 30).

2.4.11 Corrente de crítica social

A concepção de meio ambiente enraizada nessa corrente é de meio como objeto transformador, capaz de emancipar e libertar as pessoas de suas visões alienadas, distorcidas sobre as questões ambientais.

Partindo desse conceito de meio ambiente, usam-se algumas estratégias metodológicas para facilitar o alcance de suas propostas, como por exemplo, “análise de discurso, estudos de casos, debates e pesquisa-ação”, estratégias que objetivam a desconstrução das realidades socioambientais presentes na sociedade, para que assim, se possa analisar a realidade de forma crítica e corajosa, transformando assim, a raiz desses problemas.

2.4.12 Corrente feminista

Os enfoques dominantes presentes nessa corrente (intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual, criativo/estético) são fundamentais e valorizados igualmente na aplicabilidade de ações, projetos e atividades realizadas.

Sua concepção de meio ambiente é exclusivamente de meio que precisa ser cuidado, zelado, por meio de uma solicitude “materna”.

Em matéria de meio ambiente, uma ligação estreita ficou estabelecida entre a dominação das mulheres e a da natureza: trabalhar para restabelecer relações harmônicas com a natureza é indissociável de um projeto social que aponta para a harmonização das relações entre humanos, mas especificamente entre homens e mulheres (SAUVÉ, 2005, p.32).

Embora em algumas realidades, circunstâncias e sociedades, a dominação do homem frente à mulher ainda seja observada, e o início dessa corrente feminista tenha surgido particularmente com o intuito de denunciar essa dominação, na atualidade a mesma visa restabelecer harmoniosamente a relação homem-mulher.

Procura através de trabalhos conjuntos (homem-mulher), a união de forças, talentos e habilidades para que juntos possam participar e contribuir com ações, projetos e atividades que envolvam as problemáticas ambientais. Uma união de entrega a qual ambos possam “cuidar do outro humano e o outro como humano”, por meio de “uma atenção permanente e afetuosa”.

2.4.13 Corrente etnográfica

A corrente etnográfica prioriza a relação cultural homem-natureza e conceitua meio ambiente como lugar de identidade. Ela não impõe que a educação ambiental dite exclusivamente uma visão de mundo, um caminho como verdade única, pois essa corrente busca dar vez e voz a cultura já existente em uma sociedade.

Algumas estratégias recorrentes utilizadas para o desenvolvimento de projetos e propostas calcadas nessa etnografia são: a investigação e análise de estudos de casos, a imersão e a modelização de ações, e o uso de contos, narrações e lendas locais, regionais e/ou mundiais, estratégias que objetivam valorizar o processo cultural homem-natureza, estreitando a relação natureza e cultura.

Conforme Sauvé (2005, p. 34) a corrente etnográfica procura ir além nessa relação cultural socioambiental, pois, “propõe não somente adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes”, mas, visa também, se “inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente”.

2.4.14 Corrente da ecoeducação

Os enfoques dominantes nessa corrente são de caráter “experiential, sensorial, intuitivo, afetivo, simbólico e criativo”.

A relação homem-natureza presente nessa corrente objetiva “experimentar o meio ambiente” para assim “experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente”. Tem a finalidade de instigar no ser humano o seu desenvolvimento pessoal para agir frente aos problemas ambientais de forma pertinente e responsável.

A ecoeducação é entendida como uma estrada que pode levar para os caminhos de uma ecoformação ou para a ecoontogênese.

- Ecoformação

Sauvé apresenta que a ecoformação interessa-se essencialmente pela formação que cada pessoa recebeu e adquiriu ao longo de sua história. Valoriza-se o que cada ser humano aprendeu ao fazer parte e interagir num espaço e outro, constituindo assim, a sua “história ecológica”.

A ecoformação dedica-se a trabalhar sobre o “ser-no-mundo”: conscientizar-se do que acontece entre a pessoa e o mundo, em interações vitais ao mesmo tempo para a pessoa e para o mundo. O biológico faz parte disso porque nosso organismo assegura sua sobrevivência com as contribuições externas do nosso corpo; mas é próprio do ser humano também desenvolver uma relação simbólica essencial e ativa no mundo. Pouco explorada pelo campo da educação ambiental, toda sua problemática está, no entanto, no religar, na ecodependência e no sentido que cada qual dá à sua existência (SAUVÉ apud COTTEREAU, 1999, p. 11-12).

- Ecoontogênese

Após análise e literatura árdua principalmente de referência norte-americana, Tom Berryman (2002) define o conceito de ecoontogênese. Esse autor aponta distintas relações homem-natureza conforme seu desenvolvimento físico em diferentes etapas de vida, e destaca que esse processo que se dá nas relações entre bebê-natureza, criança-natureza e adolescente-natureza são de fundamental relevância para o desenvolvimento e processo evolutivo do ser humano.

Sob a luz do conceito de ecoontogênese apresentada por Berryman (2002), Sauvé (2005, p. 37) destaca que mesmo antes de se pensar em estratégias de resolução de problemas, devemos compreender e analisar como se deram as

relações entre homem-natureza ao longo de sua história, pois, “são os laços com o meio ambiente que devem ser considerados em educação ambiental” sendo um componente essencial da sua própria evolução.

2.4.15 Corrente da sustentabilidade

Por volta da metade dos anos 80, o pensamento de sustentabilidade foi adentrando e se consolidando no movimento da educação ambiental.

Também conhecida como projeto de desenvolvimento sustentável, essa corrente objetiva “promover um desenvolvimento econômico respeitoso” tanto no que se refere aos aspectos ambientais quanto sociais, por meio de estratégias como: estudo de casos, análise de resolução de problemas e projetos voltados a ações de “desenvolvimento de sustentação e sustentável”.

A concepção de meio ambiente dessa corrente é de meio como recurso para o desenvolvimento econômico sustentável. Geralmente, o conceito de sustentabilidade está associado sob uma ótica “menos economista, na qual a preocupação com a sustentabilidade da vida não está relegada a um segundo plano” (SAUVÉ, 2005, p. 38).

CAPÍTULO III

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

“a reformulação da escola tem vários caminhos, mas todos eles passam pelos professores” (NÓVOA, 1999, p.20).

Para desenvolver uma metodologia que pudesse abranger o tema e os objetivos propostos na pesquisa, que visa etnografar a memória da educação ambiental em Curitiba na década de 1990 e na atualidade buscaram-se como referência as experiências desenvolvidas no Primeiro Centro de Educação Integral (*).

Seguindo os caminhos metodológicos da investigação, optou-se pelo estudo de caso por ser uma metodologia que possibilita o aprofundamento da realidade da qual se quer conhecer. Fez parte da imersão investigativa, o levantamento de informações sobre o assunto através da Coordenadoria de Educação Integral do município, Secretaria Municipal da Educação e Conselho Municipal de Educação. E a consulta de arquivos e documentos históricos disponíveis na Biblioteca Especializada em Educação, próprio da SME.

Após esse momento, a pesquisa terá o intuito de apreender a memória vivida e sentida pelos participantes/fundadores do CEI (*), buscando, resgatar a memória de seus entrevistados no que se refere às atividades/práticas de educação ambiental desenvolvidas na década de 1990. Ou seja, este será um momento de produção de dados por meio de uma etnografia local.

Sendo assim, o trabalho terá como propósito dar vez e voz ao testemunho dos participantes que foram agentes ativos desse processo histórico. Portanto, a função do pesquisador nesse momento será de permitir-se falar menos, “dando ouvidos” aos fatos lembrados e sentidos por seu entrevistado, sendo este o principal foco desta investigação, ouvir, registrar e analisar sua trajetória neste contexto histórico.

No caminhar da investigação será indagado quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram introduzidas e desenvolvidas no Primeiro Centro de Educação Integral – CEI de Curitiba.

No instante em que se busca saber o período cronológico histórico em que foi implantada a Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba, quer se saber também, as peculiaridades e características que determinaram a Cultura Ecológica das questões naturais e sociais na prática escolar.

Portanto, o estudo será orientado metodologicamente com base na pesquisa qualitativa, estudo de caso, de modo que as técnicas, instrumentais e os conhecimentos disponíveis / adquiridos serão utilizados para o alcance dos objetivos proposto nesse trabalho.

Uma vez que a realidade a ser investigada carece de um olhar e de uma postura diferenciada do pesquisador frente a seu entrevistado oportunizando-o momentos que o leve ao resgate de suas lembranças. É, portanto, fundamental nesse momento que haja confiança, empatia e flexibilidade na condução da entrevista para que assim se possam captar emoções, sentidos, experiências que possivelmente são inerentes à pesquisa, mas que talvez estejam adormecidas na memória dos entrevistados.

É com este desafio que se busca apreender essas memórias, como, onde e de que forma as práticas de educação ambiental foram e estão sendo desenvolvidas no CEI, considerando a sua contribuição na vida social dos sujeitos. Embora, o tema requeira uma contínua e permanente discussão teórico-metodológica e prática no que tange a ação educativa, é importante considerar na pesquisa qualitativa/estudo de caso, o seu caráter descritivo e analítico. Razão pela qual se buscou aprofundar o entendimento sobre as práticas de educação ambiental no tempo e espaço.

Seguindo os passos da pesquisa foi necessário ampliar a discussão teórica metodológica sobre o tema, no sentido de capturar alguns aspectos das relações humanas observáveis, estabelecendo um diálogo híbrido entre os sujeitos e a práxis educativa.

De acordo com MINAYO (1992), o objeto é essencialmente qualitativo, na medida em que a realidade social é mais rica que qualquer teoria, a autora destaca a metodologia como sendo o caminho do pensamento e a prática exercida sobre a realidade, porém, nada substitui a criatividade do pesquisador.

O processo de descoberta da realidade via indagações é também proposto por MINAYO (1992, p.23-35), quando a autora ressalta o caráter “intrinsecamente inacabado e permanente” deste processo, entendendo-o como uma atividade

inesgotável de aproximação da realidade. A autora prossegue nesta linha indicando que no campo das ciências humanas, “a objetividade não é realizável”, existindo assim um espaço apenas para a objetivação, pela qual é obtida mediante a utilização de referenciais teórico-metodológicos e instrumentais adequados.

Nesse sentido, “(...) nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis” (GOLDENBERG, 2000, p.13). A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” - a respeito do objeto. É evidenciado neste momento, o percurso metodológico que se faz para a coleta de dados, e a metodologia é tomada como parte inerente da pesquisa, sendo ela, “o caminho e o instrumental próprio para a abordagem da realidade” (MINAYO, 1992, p.22). No entanto, cabe ter sempre em mente a indagação proposta pela autora acerca do produto de nossa ação: “como vai ser empregado e interpretado?” (*op.cit.* 27).

Entendendo ser este questionamento ainda mais válido quando se trata de educação ambiental em escolas públicas, e ciente disso, é preciso esforços constantes no sentido de manter esta pesquisa dentro dos pressupostos éticos, sociais e ambientais, a ela concernente.

É com esta orientação que o autor contribui afirmando que,

(...) os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Ou seja, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

Explorar uma realidade seja ela antiga ou contemporânea, significa encontrar um caminho viável que oriente o pesquisador proporcionando-lhe maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, ou seja, facilitar a delimitação do tema de pesquisa, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses, ou descobrir um novo tipo de enfoque sobre o assunto, diz (ANDRADE, 2002).

Essa conduta propõe sustentar a solidez do objeto, como sendo algo que necessita ser esclarecido no campo do conhecimento científico. Investigar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas para descobrir novas buscas e novas dimensões até então desconhecidas.

O estudo exploratório, analítico e descritivo apresentado neste trabalho vem consideravelmente marcar o primeiro passo no campo científico, de modo que possa contribuir para a realização de outros tipos de pesquisa a cerca do tema (GIL, 1999). Uma das finalidades do estudo de campo é justamente *estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes*, ou seja, é algo que possibilita o encaminhamento de novos olhares, de novas pesquisas (YIN, 2010, p.25).

Andrade (2002) afirma que a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, sendo que o pesquisador não interfere neles. No entanto o pesquisador informa sobre as situações, fatos ou comportamentos identificados na população estudada. Ou seja, o estudo descritivo exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orienta a coleta e interpretação dos dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa.

A partir dessas prerrogativas, por sua vez o pesquisador aparece carregado de conhecimentos, de informações objetivas e subjetivas, de observações sobre o objeto a ser estudado, é por fim levado à condição de interpretar e analisar os resultados esperados.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

3.2.1 Campo e sujeitos da pesquisa

Para compor a pesquisa de campo foi selecionado intencionalmente um (1) Centro de Educação Integral, sendo esse o primeiro CEI do município de Curitiba e que foi tomado como referência para a implantação da Proposta Pedagógica e para a criação dos demais CEIs.

Na seleção do CEI foram considerados alguns critérios de participação. Primeiramente, considerou-se, portanto à dimensão histórica da instituição enquanto patrimônio material, cultural e social reconhecida pela sociedade curitibana. O segundo critério, foi à condição educacional do estabelecimento, ou seja, que ocupa um status de referencia na RME, e é reconhecido como CEI que atende a comunidade de forma totalmente integral.

Sendo assim, o CEI selecionado denominado (*), sendo este, o CEI mais antigo do município de Curitiba. A partir dessas informações e orientações metodológicas, a pesquisa seguiu seu planejamento e critérios em destaque:

Inicialmente foi necessário seguir etapas, como:

- O encaminhamento do projeto e dos Instrumentos de Coleta de Dados para a Secretaria Municipal de Educação, para fins de aprovação e autorização da pesquisa.
- Outro procedimento foi o levantamento de informações e mediações prévias, quanto à inserção do pesquisador no campo, para fins de produção de dados, pesquisa documental e registros de imagens.
- Concomitantemente, foram realizados os contatos com os participantes da pesquisa, para formalização do convite e o pré-agendamento das entrevistas. Essa aproximação com os participantes, que são protagonistas da história do CEI, se deu através de informações oriunda da própria RMC e por meio de contatos com profissionais da educação. O dialogo entre pesquisador e pesquisado, foi positivo e amistoso, houve disponibilidade e entusiasmo de cooperação com a pesquisa. Apesar de o compromisso ter sido estabelecido primeiramente por email e redes sociais. Ciente de que o passo a seguir será a realização da entrevista.
- Foram convidadas para participar da entrevista o total de seis pessoas. Dentre elas, uma (1) Coordenadora Geral do Programa de Implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba, uma (1) Supervisora do CEI, uma (1) Coordenadora do CEI, uma (1) Diretora que também atuou como professora de Meio Ambiente no CEI na época de implantação dos CEIs, uma (1) Professora de Educação Ambiental que trabalha atualmente no CEI pesquisado, e a pedido da mesma, foi convidada também uma (1) Professora de Classe Especial que desenvolve atividades em parceria com a professora de educação ambiental.

- Todas as participantes receberam antecipadamente o Termo de Livre Consentimento, com informações e esclarecimentos a respeito dos objetivos e finalidade da pesquisa. Neste constou-se também o local, dia e horários destinados para a realização das entrevistas de modo sigiloso. Com isso, pretendeu-se realizar a entrevista aberta de forma segura.

Além dos critérios e procedimentos já mencionados, foi necessário salientar que as participantes, deveriam ter idade mínima de 18 anos e terem atuado no CEI (*) em Curitiba durante os períodos observados na pesquisa, ou seja, na década de 1990 e atualidade. Foram priorizadas as participantes/fundadoras que ocuparam no período histórico alguma função de relevância no estabelecimento escolar.

A título de curiosidade e informações levantadas através do contato prévio que fora estabelecido com os sujeitos da pesquisa, sabe-se que a diretora convidada a participar da entrevista atuou primeiramente como professora de Meio Ambiente na época de implantação da proposta pedagógica no CEI de referência, exercendo posteriormente outras funções, e que atualmente exerce o cargo de direção, ou seja, é a profissional que mais esteve e está ligada ao CEI abordado na pesquisa. Essa diretora, juntamente com a Coordenadora Geral, a Coordenadora do CEI e a Supervisora, disseram que acompanharam as adaptações que a escola sofreu antes e durante a implantação da Proposta Pedagógica dos CEIs, considerado período histórico.

A professora de educação ambiental e a professora de classe especial que também fazem parte das colaboradoras/entrevistadas, não constituem-se como membros fundadoras da escola, por que não estiveram presentes no CEI (*) na década de 1990, mas, são sujeitos importantes no agora, pois, contribuem retratando a história atual da escola, principalmente no que se refere as práticas de educação ambiental.

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os conteúdos apresentados neste capítulo, nada mais são do que o resultado de um esforço compartilhado produzido em campo, mas esse campo não representa somente uma estrutura física arquitetônica de uma escola/CEI, ou de alguns ideais somente de uma proposta pedagógica em si, mas representa, sobretudo, a “face” de um projeto maior, mais profundo, que demanda complexidade e comprometimento. Trata-se, portanto de vários e diferentes atores que estão envolvidos no tempo passado e no presente, e, que os mesmos um dia ou atualmente compartilharam/compartilham objetivos comuns. De certo modo, essas pessoas expressaram e se conectaram motivados por valores, sentimentos, anseios e subjetividades que foram além da ação profissional.

Foi do lado de dentro, bem no interior do CEI que os sujeitos despiram-se de suas vestimentas individuais, deixando de lado suas dificuldades, medos, paixões, travas, e, tiveram a coragem de modificar o pensamento cultural da década de 1990. Além disso, provocaram mudanças de um modelo fixo de pensar a educação no município, manifestaram-se para produzir, defender, representar e expressar uma nova concepção que foi materializada sucessivamente por meio da ação prática educativa.

De tal modo, que os ensinamentos daquela nova proposta de educação vêm transitando no tempo e espaço. É louvável observar que estes atores fizeram ou fazem parte das estruturas físicas, políticas, ideológicas, culturais, sociais e ambientais, sendo, portanto, capazes de marcar a história da educação ambiental e de tempo integral em Curitiba. Todavia, as “sementes” de outrora sobrevivem de algum modo até os dias atuais.

Ora, é com esse espírito que se pretende discutir, analisar e interpretar os conteúdos que foram organizados neste trabalho na forma de categorias. É nesse sentido que se pretende ressaltar e valorizar a fala dos participantes, aquilo que eles disseram principalmente a respeito da educação ambiental, mas, também sobre o contexto da educação de tempo integral, e, ao mesmo tempo, procurando localizar a riqueza que expressam críticas, orgulhos, sentimentos de pertencimento, aquilo que exprime essencialmente as sensibilidades que os sujeitos tiveram sobre o tema.

Por essa razão, a organização dos conteúdos neste capítulo seguiu os passos orientados pelas questões roteirísticas do instrumento de coleta de dados, desse modo, os conteúdos foram organizados em dois quadros. No (QUADRO 2), aparece a (QUESTÃO 2) centralizando os depoimentos e memórias históricas do CEI na década de 1990, diz respeito ao momento de implantação da proposta pedagógica do primeiro CEI de Curitiba.

Pois bem, seguindo os conteúdos do (QUADRO 2), assim definiu-se as categorias de análises seguindo a ordem numérica, de um a cinco. E, que por sua vez foram organizadas na forma de questões mais detalhadamente, compreendendo assim a questão: 4.1.1 que se refere a: A Mudança do modelo da escola tradicional para o CEI (*); 4.1.2 A organização do trabalho pedagógico no CEI; 4.1.3 O Projeto Arquitetônico; 4.1.4 A Educação Ambiental e a 4.1.5 Capacitação para o trabalho no CEI.

No (QUADRO 3), a discussão girou em torno da (QUESTÃO 3), esta produziu as diferentes percepções que os sujeitos tiveram a respeito da educação ambiental no CEI (*), considerando principalmente a realidade do contexto atual. Neste quadro, foram analisados conteúdos de teor crítico avaliativo, contendo as percepções, expectativas e anseios dos sujeitos com relação à temática. Quiçá, pode-se dizer que esses conteúdos têm a ver diretamente com as experiências materiais e imateriais vividas pelos participantes dentro e fora do CEI, podendo ser considerado ainda, aquilo que vem produzindo significações no mundo atual e que fazem parte do engajamento da vida profissional de cada um.

A partir dessas ideias, no (QUADRO 3) foram organizadas as categorias seguindo a ordem numérica de um a cinco, propondo-se em discutir sobre: 4.2.1 A Educação Ambiental; 4.2.2 Principais projetos e atividades de Educação Ambiental no CEI; 4.2.3 Programa Mais Educação; 4.2.4 As perspectivas; 4.2.5 Percepções e anseios.

De antemão, é importante ressaltar que os conteúdos apresentados no conjunto deste capítulo e trabalho, sem sombra de dúvidas carecem de uma imersão maior no sentido de ampliar e aprofundar o campo reflexivo, que por sinal obteve resultados além do esperado, pois, houve desdobramento de outras questões para além da perspectiva da educação ambiental. Apareceu uma riqueza de conteúdos tanto do ponto de vista analítico como interpretativo, carente de explicação de outras áreas. Mas, o que se pretende alcançar aqui é atingir a questão central do trabalho

que se concentra na discussão sobre as memórias históricas produzidas pelos sujeitos, buscando registrar as percepções motivadas pelo tema da educação ambiental. E, a partir desses olhares busca-se analisar as práticas de educação ambiental, de como se deu no contexto histórico e como está ocorrendo no momento atual.

Sabe-se que o envolvimento dos sujeitos com o processo histórico do CEI foi uma das razões importantes que motivou a realização da pesquisa etnográfica, e ao mesmo tempo possibilitou uma comovente participação dos sujeitos que estavam mobilizados para o resgate das memórias históricas. Com essa premissa, buscou-se atender a finalidade propositiva da pesquisa, que foi a de resgatar e registrar a memória histórica do processo de implantação da proposta pedagógica do CEI na década de 1990. E também, valorizar as percepções dos sujeitos tendo em vista a realidade atual com relação à educação ambiental no interior do CEI.

Para tal, fez parte deste estudo o total de seis profissionais da educação básica que já atuaram/conhecem de perto sua história, ou que estão presentes no CEI atualmente, fazendo parte a coordenadora geral da proposta pedagógica dos CEIs (membro fundador); a coordenadora do CEI (membro fundador); a supervisora do CEI (membro fundador); a diretora do CEI (membro fundador); a professora de educação ambiental atual e a professora de classe especial, todas vinculadas ao CEI, com trajetória e carreira na RME de Curitiba. Observou-se que são profissionais comprometidas com os temas da educação de tempo integral e ambiental, profissionais que contribuíram para o enriquecimento e correspondência de questões pertinentes que foram levantadas inicialmente neste trabalho.

Profissionais estas, que se destacam pelo “brilho nos olhos”, pela vontade de realizarem seus trabalhos com excelência, havendo toda uma entrega profissional e também pessoal, pela vontade de que seus trabalhos, suas ações sejam exemplo para os alunos, comunidade escolar e sociedade em geral. Fica claro que o trabalho desenvolvido por esses sujeitos não é de atender expectativas momentâneas, passageiras, mas, sim de tentar plantar uma “sementinha” nos alunos e demais envolvidos para que possam disseminar respeito por todo o meio ambiente.

E, para corresponder às questões da pesquisa, foram organizados dois quadros a seguir com os conteúdos referente a cada questão, acompanhada das análises.

4.1 Memórias históricas dos participantes (QUADRO 2)

DÉCADA DE 1990	<p>Questão 1 - Sobre o CEI</p> <p>No momento de implantação da proposta pedagógica do primeiro CEI de Curitiba.</p> <p>4.1.1 A mudança do modelo da escola tradicional para o CEI (*)</p> <p>Percepção da Diretora (membro fundador): <i>É. Então, eu vou iniciar assim, com a escola, da maneira como eu cheguei aqui. A escola era regular, essa escola era (Escola *) né, dois anos depois que eu estava lá no Pinheirinho, no Sítio Cercado, eu vim pra cá no padrão, no padrão da tarde. Então, eu cheguei aqui nessa escola, era uma escola pequena. Escola com poucas salas, todas assim, organizadinha, naquele estilo bem tradicional e eu fiquei aqui e um padrão lá no (Tatuquara), lá perto da cidade industrial. Tinha um padrão aqui e outro lá. E daí em 91 começou todo aquele movimento pra escola de tempo integral na gestão (Lerner), que era o sonho dele era implantar a escola de tempo integral. Então, naquela época nós tínhamos se eu não me engano a memória, por que faz muito tempo, mas nós tínhamos três escolas integrais que foram do governo (Requião). Da gestão (Requião), uma era bem próximo a nossa aqui que era a (Erasmus Piloto) que era uma escola muito bem estruturada. Tinha uma cozinha industrial então, a alimentação era feita na própria escola, daí o (Lerner) implantou esse projeto. Foi construído aquele prédio ali, o anexo que nos chamávamos no início e que depois ficou sendo chamado de complexo dois. Então, o que aconteceu na época? Realmente na elaboração desse projeto, pelo menos o projeto arquitetônico da escola de tempo integral Lerner não aconteceu, não teve a participação de professores opinando na questão física do prédio. Nós tínhamos reuniões constantes com a equipe de implantação da proposta pedagógica para discussão de aspectos pedagógicos.</i></p> <p>Percepção da Supervisora (Membro fundador): <i>Então eu tive algumas dificuldades porque os professores do complexo um (espaço de ensino regular) se sentiram invadidos. E havia uma resistência na defesa do currículo básico da Rede Municipal de Ensino. Os professores eram muito tradicionais e não davam muita voz para os alunos. Então, no complexo dois (espaço da educação de tempo integral) os alunos se soltavam. Não havia contradições entre um e outro. Apenas não havia uma compreensão, porque o complexo dois valorizava a cultura e organizava de uma forma diferente. E o complexo um estava muito preso aos conteúdos. E quando eu cheguei lá havia uma tradição até de vigilância do que os professores das atividades que os professores estariam em sala de aula. Então era uma supervisão, assim, centralizadora. E, por exemplo, o material que o professor levasse para o xerox tinha que primeiro passar pelas vistas do supervisor. Então, trabalhar com essas ideias e abrir mais para o fato do professor ser o senhor da sala de aula, o ser mediador levou algum tempo. De repente a escola dobrou sua quantidade de pessoas e a gente chegou lá com ideias novas e diferentes. E a gente fazia reuniões em comum. A proposta do governo era que os professores do complexo dois, pela forma de trabalhar questionassem essa escola, fizessem um questionamento dessa escola. Por isso a gente teve várias reuniões na Universidade Livre do Meio Ambiente porque a proposta do governo era uma proposta que trabalhava (Curitiba) como uma cidade que inovava em termos de educação ambiental. Então, a educação ambiental estava aliada à cultura e era, assim, o carro chefe dos projetos, era projeto cultural. Então complexos temáticos que visavam trabalhar em todos os ambientes um conceito. Era um conceito de cidadania, mas a cidadania não só no sentido do exercício da cidadania, dos direitos. Mas também do cuidado com a cidade, do cuidado com o ambiente.</i></p>
----------------	--

Percepção da Coordenadora Geral (membro fundador): *Nós tivemos muitas dificuldades em relação até ao próprio professor. Porque o professor escolhia sempre trabalhar manhã ou tarde, por turno. E quando se implantava os Centros de Educação Integral já nesse complexo um e dois, nós obrigatoriamente, tínhamos a questão do almoço pedagógico que nós chamávamos, nós tínhamos a escala de professores e esse professor tinha que sair, de certa forma, de um comodismo e de uma prática anterior de horário, porque ele acabaria sempre tendo que, mesmo que a escala demorasse, mas ele iria ter que um dia o outro permanecer no horário do almoço. Eu lembro assim que a equipe da secretaria mesmo, coordenadoria de implantação dos CEIs, nós chegávamos a algumas escolas e alguns professores eles tinham assim muita resistência, é a palavra certa, com a questão da implantação e a primeira pergunta que vinha assim numa reunião pedagógica que se explicava qual era a proposta era com relação à questão “mas eu vou ter que ficar na hora do almoço”. Então isso também eu acho que se espalha até uma inverdade porque em muitas escolas que nós chegávamos, o professor achava que ele ia ter que ficar na hora do almoço todos os dias. Aí a gente tinha que fazer todo um trabalho de conquista.*

4.1.1 A mudança do modelo da escola tradicional para o CEI (*)

Ao iniciar a discussão das categorias de análise, de imediato a categoria que mais chamou atenção, foi à primeira questão, principalmente quando se instigou, como e de que forma se deu o processo de mudança do modelo da escola tradicional para a Proposta do CEI (*). Foi nesse momento que os sujeitos foram motivados a falar sobre a implantação dos CEIs na capital do Estado do Paraná na década de 1990, correspondendo, todavia, com entusiasmo e emoção.

Foi ali que de imediato observou-se mudanças no tom de voz dos participantes, tornando visíveis alterações nas expressões faciais, na postura física, dados que apareceu informando algo maior, de certo modo, estava diante de um campo carregado de emoções e subjetividades que ia além da relação profissional propriamente dita, precisava então, ser desdobrado cuidadosamente.

Os conteúdos oriundos dos depoimentos dos sujeitos, os detalhes das informações e acontecimentos que ocorriam dentro e fora do CEI, foram aparecendo “naturalmente”. Foi incrível, por que foram resgatadas memórias vivas, vividas há vinte e três anos atrás. As ocorrências e peculiaridades daquele momento histórico pareciam estar presentes no momento atual, sem esquecer o acréscimo dos sentimentos de pertença e as emoções transmitidas.

A atividade de pesquisa passou então a ser um instrumento importante, no sentido de revelação da intimidade de cada um, já que a implantação da proposta do primeiro CEI (*) era o sonho que se tornava realidade na gestão de Jaime Lerner,

principalmente no que se referia à educação ambiental. Pois, a proposta governamental era de que Curitiba fosse conhecida como *“uma cidade que inovava em termos de educação ambiental”*, pois era *“o carro chefe dos projetos”* à época.

Ficou claro que no início de implantação houve resistência de alguns professores com relação à nova forma de ensino, até mesmo porque foram difundidos entre eles que na escola de tempo integral, o professor teria que ficar todos os dias, para conduzir os alunos para o almoço. E, isso era uma *“inverdade”*, informações equivocadas que ressoava como uma espécie *“pânico e terror”* em defesa de uma resistência contra a mudança do modelo da educação tradicional. Embora, a equipe de implantação do CEI desprendesse todo um esforço para desmistificar essas equivocadas ideias, realizando um árduo trabalho de conquista e aproximação dos professores para que os mesmos compreendessem a metodologia que seria aplicada.

Essa resistência por parte de alguns professores deu-se também pelo fato de que *“os professores eram muito tradicionais e não davam muita voz para os alunos.”* Eram professores que estavam habituados ao ensino tradicional, sentiram que seus espaços estavam sendo supostamente controlado, de forma autoritária, que estavam sendo pensados e organizados fora do ambiente escolar, afinal estavam sendo invadidos por grupos e pessoas *“de fora”* que os mesmos não os conheciam, que vinham com ideias novas e contrárias a sua maneira de trabalhar em sala de aula. De certo modo, para esse professor tradicional, resistente a inovação, não seria coerente, prudente que seus alunos *“disciplinados”*, controlados, pudessem então se soltar nessa nova escola, já que o novo modelo indicava permissividade e flexibilidade entre aluno, professor e ambiente compartilhado.

Essa abertura para nova concepção de ensino pensado na Proposta Pedagógica do CEI (*), esse *“trabalhar com essas ideias e abrir mais para o fato do professor ser o senhor da sala de aula, o ser mediador levou algum tempo”*, diga-se de passagem, a equipe do CEI naquele momento teria muito trabalho pela frente. Foi realmente um processo novo que a equipe de implantação da proposta pedagógica teve que construir passo a passo. As reuniões pedagógicas eram momentos propícios, uma vez que o grupo de professores estava reunido para discutir pautas de interesse da comunidade escolar, e essas reuniões eram oportunas por que permitia explicitar para o grupo o modelo e as características do trabalho iniciado na escola de tempo integral. Ali, era o melhor lugar para ser reforçadas ideias e discutir

as possibilidades de realização de um trabalho diferenciado conforme a proposta pedagógica almejava com a inauguração do CEI.



Figura 1 – Complexo um (*) 1990



Figura 2 - Inauguração do primeiro CEI

No depoimento das entrevistadas, tanto a Diretora, quanto a Supervisora e a Coordenadora Geral, profissionais membros fundadores do CEI (*), ressaltaram sobre as dificuldades e mudanças das estruturas físicas da escola antes tradicional, para adequação da nova proposta pedagógica do CEI. Além da estrutura arquitetônica da escola tradicional (complexo um), *foi construído aquele prédio ali, o anexo que nós chamávamos no início e que depois ficou sendo chamado de complexo dois.*



Figura 3 - Complexo dois

Nas figuras 1, 2 e 3, nota-se que a ideia do CEI representava uma proposta de fato sonhada pelo governo de Jaime Lerner. A criação e implantação do primeiro CEI significava o desejo que o governo tinha em disseminar esse modelo de educação

em toda a cidade de Curitiba utilizando a sua plataforma política. Foi nessa época que a palavra CEI foi destacada nos ambientes escolares espalhadas em toda a cidade, palavra que fazia parte do cotidiano, nas rodas de conversas e nas paredes da escola.

Atualmente, os CEIs são uma realidade na cidade de Curitiba, e em vinte e três anos de trabalho iniciado com a equipe desde a década de 1990, houve efetivamente uma significativa propagação. Sem dúvida, a proposta inicial provocou mudanças e transformações no fazer profissional da educação básica de Curitiba.

Os resultados dos esforços somados e compartilhados estão presentes de alguma forma na vida social curitibana, principalmente quando se pensa na consciência de preservação e cuidados como o meio ambiente.

DÉCADA DE 1990	<p>Questão 1 - Sobre o CEI Narrativas da memória histórica no momento de implantação da Proposta Pedagógica do primeiro CEI de Curitiba.</p> <p>4.1.2 A organização do trabalho pedagógico no CEI</p> <p>Supervisora (E): <i>Então a gente organizava reuniões de planejamento em comum. A professora (I), os professores e eu, a gente fazia reuniões em comum. Então, o horário do complexo 2 facilitava porque os alunos entravam as nove e saíam às quatro. Mas, o professor entrava as oito e saía às cinco. Então a gente tinha uma hora para os professores do turno da manhã e uma hora dos professores do turno da tarde que a gente podia trabalhar com eles. Então a gente organizava estudos, organizava reuniões de trabalho nesses horários.</i></p> <p>Coordenadora Geral (S): <i>A questão das autoridades e profissionais estarem na escola para observarem as atividades, as comitativas que sempre estavam presentes no CEI, não trazia mais tanta surpresa para as crianças, por isso até o prefeito era recebido com naturalidade. Não tinha aquela barreira de que tinha que preparar a criança porque vinha uma pessoa importante na escola. Isso foi uma das coisas, assim, que mais deu acho que um embasamento de uma formação crítica. Porque quebrou aquela cadeia hierárquica, claro, com o devido respeito sempre, como trabalhando questões da cidadania. Mas quebrou essa questão de que vem alguém importante para ver o trabalho. Porque todo o tempo à escola recebia pessoas. Eram pais de alunos, eram aquelas pessoas que, como elas disseram, faziam bem o seu ofício e eram convidadas a realizar atividades no CEI.</i></p> <p>Coordenadora do CEI (I): <i>O momento em que se implantava o Centro de Educação Integral se queria assim, embora a escola regular já estivesse ali anteriormente, era um novo trabalho, queríamos juntos escolher um tema, envolver num projeto todos os professores. E por isso o nome, Centro de Educação Integral, constituído pelo complexo 1 e pelo complexo 2. Nós queríamos evitar que se dissesse assim, tipo, “ah de um lado funciona a escola regular tradicional e do outro lado são oferecidas atividades no contraturno, porque não era isso”, não se queria uma separação. A comunidade era uma comunidade difícil, tinha “puxadores” de carro na região, mas os professores, profissionais da escola não corriam perigo algum podiam ir e vir na escola em qualquer horário, porque a escola era aberta para toda comunidade. Teve até um casamento que foi realizado na escola, a escola era</i></p>
----------------	--

da comunidade. E as atividades que foram realizadas para a comunidade foram antes ouvidas pessoas da comunidade para saber quais atividades eles gostariam que tivessem na escola, artesanato, palestras sobre saúde, higiene, educação ambiental, saúde, aula de karatê, enfim, aproveitar o espaço da escola, era um espaço tão bom. Comunidade e alguns professores participavam dessas atividades.

Coordenadora Geral (S): Um aluno que está sentado numa sala de aula de uma forma, ele vem de anos daquele jeito, ele tem que levantar a mão pra pedir licença pra falar, ele tem que pedir pra ir levar o caderno na mesa do professor, então ele tem uma postura onde o professor controla esse aluno, ele não tem uma autonomia de disciplina, ele tem uma disciplina imposta. Até que esse aluno se transforme naquele que se o professor abre porta e sai ele sabe que ele vai continuar sentado na carteira, isso não acontece de uma hora pra outra. O próprio aluno quando ele ia pro complexo 2, que era a escola sem carteiras, onde não tinha nada e sempre só os cubos, onde ele escrevia em cima do cubo, onde ele amontoava, ele arrastava o cubo pra cá e pra lá se ele não quisesse sentar aqui, ia sentar lá no canto, desde que ele tivesse respeito pela atividade que tá sendo feita, ele não precisava ficar necessariamente só no círculo, ele podia ficar mais pra cá, mais pra lá, ele ajustava o seu local, tinha muita atividade livre, então esse mesmo aluno que estava inserido nesse contexto tradicional, é óbvio que ele iria passar por um período de indisciplina e de necessidade de ajuste, porque não era passar da carteira totalmente controlada no lugar para aquele cubo que podia ser colocado em qualquer lugar que ele não tinha compromisso de nada, que ele podia subir em cima, ter uma atitude assim de ser “inconveniente”, lá não era aquele espaço lúdico pra brincadeira onde o aluno era olhado e visto, ali era um espaço pedagógico prazeroso. Então esse aluno, ele também no começo não tinha medida, até pra ele subir a escada, um empurrava o outro, gritava, era a maior algazarra, e o professor que não “aguentou” esperar esse período de adaptação dos alunos, se auto eliminou porque não conseguiu trabalhar dentro desse contexto. Talvez foi uma falta de tolerância, ou até de uma dificuldade de adaptação desse professor em ver o novo, e ter paciência para que esse novo fosse transformado em hábito, em atitudes do aluno, porque você sabe disso, nós não conseguimos o processo de educação de uma hora pra outra, ele nunca é imediato.

Na organização do trabalho eu destacaria até a democratização desse trabalho, a democratização na construção da proposta pedagógica, de não ter sido uma proposta imposta, porque ninguém pensou na proposta como até às vezes eu participei do currículo básico. O currículo básico, nós tivemos discussões com os professores, mas eram em momentos que o sistema permitia. É claro que você não pode tirar o professor da sala de aula todo o tempo para ficar discutindo, e o (Centro de Educação Integral), principalmente o (*) que era nossa primeira experiência, nós tivemos discussões permanentes, não eram ocasionais, não se marcava uma reunião por mês para discutir a proposta pedagógica, nós levamos praticamente um ano na discussão, e era uma proposta que não saiu primeiro no papel para ser discutida com a equipe técnica, foi o contrário, nós delineamos algumas formas que gostaríamos de trabalhar, mas toda a proposta teve a participação dos professores e da equipe técnica da escola. E essa proposta levou 1 ano, 2 para ser para ser construída, para ser transformada em texto. A proposta não foi levada de uma forma acabada, mesmo para uma discussão preliminar, porque se esperava que a construção fosse coletiva, porque não adianta você falar em construção coletiva de proposta pedagógica se você leva documentação toda pronta, porque você já está partindo de algo que você já pensou que você já lançou e já elaborou. Para você elaborar um documento você tem que ter estudado muito, pensado muito e você, também, não vai levar uma proposta escrita se você não pensou muito sobre ela, porque você pode receber crítica, porque aquela proposta pode não ser boa. Então, nós, desde o começo, conversamos, discutimos, programamos reuniões tanto no

	<i>horário de trabalho, quanto fora dele. E isso acho que foi um diferencial. E isso só faz quem está muito comprometido com a proposta, porque se não, ninguém vai depois do horário para discutir.</i>
--	--

4.1.2 A organização do trabalho pedagógico no CEI

O processo de organização do trabalho pedagógico no primeiro CEI de Curitiba constitui-se através de um trabalho conjunto com a participação de todos os envolvidos naquele contexto, o de 1990. Então, o trabalho era compartilhado na mesma direção? Certamente, ocorria como anunciaram os sujeitos da pesquisa, *“a gente fazia reuniões em comum”*, e, não era um caminhar raso, sem conexões ou visto apenas por um grupo específico de pessoas, era sim, um trabalho que se deu graças ao empenho e união de todos os membros. Não significa dizer que o grupo e os membros não tivessem encontrado barreiras, resistência pelos professores tradicionais, acostumados ao trabalho que já estava sendo desenvolvido anteriormente na escola regular.

O desafio maior na condução dessa organização buscava acima de tudo o espírito ativo e comprometido em cada um, que frutificasse o envolvimento e a contribuição de todos os professores que estava à frente de cada ação. Todavia, se almejava a integração e participação de todo o grupo, não aspirando uma separação entre as formas de ensinar, pelo contrário, a nova proposta do CEI era a de ampliar os conhecimentos, experiências, ideias e todo o conjunto de ações que contribuísse para melhorar a vida social dos alunos e da comunidade.

A linha era tênue, era preciso equilibrar os conflitos e desafios entre os modelos de ensino, principalmente no momento em que a equipe de implantação da proposta pedagógica dos CEIs teve que adentrar os espaços do primeiro CEI de Curitiba. Foi nesse momento que alguns professores sentiram-se invadidos, *“o momento em que se implantava o Centro de Educação Integral se queria assim, embora a escola regular já estivesse ali anteriormente, era um novo trabalho, queríamos juntos escolher um tema, envolver num projeto todos os professores”*.

Para que a nova proposta vigorasse efetivamente, era preciso promover a integração dos professores na causa, não apenas aqueles que eram membros da equipe pedagógica, mas, de todos os partícipes da vida escolar. Possivelmente, esse processo foi facilitado por que antes de aparecer à proposta pedagógica do CEI, já existia no imaginário coletivo da comunidade escolar, o desejo e anseios em prol da integração da comunidade escolar à comunidade local. Foi aí que se buscou trabalhar a proposta do CEI de forma paralela, no sentido de direcionar ações que possibilitasse o envolvimento de ambas as comunidades no tempo integral.

Certamente, o conjunto de pessoas envolvidas no trabalho conhecia de perto a realidade local indicando que desejavam modifica-la, de ser e fazer parte desse contexto por meio da “aproximação com o mundo” (FREIRE, 2001, p. 31). Apesar da complexidade oriunda dos fenômenos sociais, o CEI surgiu no momento propício no contexto sócio educacional, naquele momento foi tomado como uma possibilidade real, que pudesse impactar a realidade escolar, que nada mais era do que um reflexo do que acontecia no entorno escolar.

Por essa razão, a integração dos atores passou a ser objeto de importância fundamental para a proposta do CEI, assumiu função de instrumento necessário para o enfrentamento e combate das desigualdades sociais, econômicas e culturais, ambientais, já que *“a comunidade era uma comunidade difícil, tinha “puxadores” de carro na região, mas os professores, profissionais da escola não corriam perigo algum podiam ir e vir na escola em qualquer horário, porque a escola era aberta para toda comunidade”*. Apostou-se, portanto, na ideia da integração e com isso a escola se abriu para toda a comunidade.

Era com esse espírito democrático que acontecia a organização do trabalho pedagógico dentro do CEI, apesar das dificuldades e desafios enfrentados. Nesse ambiente os professores tinham voz ativa e ali prevaleciam as melhores ideias postas a mesa de trabalho. Ao mesmo tempo em que os professores discutiam e alinhavam as ações, a comunidade local também manifestava questões, anseios e as necessidades localizadas.

Antes de a escola abrir “suas portas” com atividades diferenciadas ofertadas para a sua comunidade, a mesma oportunizou momentos de aproximação com os líderes comunitários, *“foram antes ouvidas pessoas da comunidade para saber quais atividades eles gostariam que tivessem na escola, artesanato, palestras sobre*

saúde, higiene, educação ambiental, saúde, aula de karatê, enfim, aproveitar o espaço da escola". E de fato para se,

(...) viabilizar isso, a Coordenadoria Especial, em parceria com a equipe da Educação de Jovens da Secretaria Municipal da Educação, promoveu uma identificação das atividades possíveis de ser oferecidas à comunidade, com uma pesquisa que indicou várias possibilidades: oferta de cursos profissionais nas diversas áreas do conhecimento – um amplo conjunto de atividades tornadas possíveis por meio da Secretaria da Educação com as demais secretarias municipais (CURITIBA, 2010, p. 59).

É perceptível que em todo o processo de construção, desenvolvimento e organização da proposta pedagógica dos CEIs, a democratização e participação dos envolvidos se fez presente. Embora, tenha-se constatado relatos de que alguns professores se sentiram invadidos quando um grupo de pessoas estranhas surgiu no CEI, no entanto, o que se constatou foi que esse processo não ocorreu de forma imposta, já pronta e acabada. Ou melhor, sem dar chance de envolvimento dos professores da escola e demais profissionais, de expressarem suas opiniões, pelo contrário, *"tivemos discussões permanentes, não eram ocasionais, não se marcava uma reunião por mês para discutir a proposta pedagógica, nós levamos praticamente um ano na discussão, e era uma proposta que não saiu primeiro no papel para ser discutida com a equipe técnica, foi o contrário, nós delineamos algumas formas que gostaríamos de trabalhar, mas toda a proposta teve a participação dos professores e da equipe técnica da escola"*, fica claro de que a *"proposta não foi levada de uma forma acabada, mesmo para uma discussão preliminar, porque se esperava que a construção fosse coletiva"*.

É possível analisar de que houve em diversos e variados momentos um nível elevado de envolvimento das pessoas que ali trabalhavam. De fato houve comprometimento desses profissionais de forma assídua, direta e responsável, para acontecesse verdadeiramente a implantação dos CEIs em Curitiba. O resultado aparece quando o CEI é tomado como referência de educação integral e ambiental no município.

DÉCADA DE 1990

Questão 1 - Sobre o CEI

Narrativas da memória histórica no momento de implantação da Proposta Pedagógica do primeiro CEI de Curitiba.

4.1.3 O Projeto Arquitetônico

Diretora (A): A (Escola Requião), ela era plana certo? Com toda estrutura assim, uma estrutura até boa sabe? Com a proposta (Lerner) vieram esses prédios onde na verdade ele era todo de vidro, as paredes inteiras de vidro. O primeiro piso que era educação física não tinha nem parede, nem vidro, nada, eram uns toldos que a gente puxava assim, então, o que acontecia? No dia de uma tempestade, você sabe que aqui dá umas tempestades assim, ou dia da garoa, que a garoa passa de um lado pro outro e o nosso complexo foi feito menor que os outros, por que ele era um projeto piloto, foi implantado em primeiro lugar aqui, por que se desse certo seria difundido. E naquela época funcionavam assim, três turnos no primeiro piso, três turnos no segundo e três turnos no terceiro, mas o piso todo aberto.

A acústica era horrível à gente não tinha um microfone, não tinha nada. Pense 90 alunos dentro, misturados, três turmas misturadas com três professoras dando aula. Então, era uma coisa assim, como que eu vou dizer pra você? Enlouquecedora tá! Mas aí a gente foi criticando muita coisa e muita coisa foi se adaptando, foi colocada depois divisórias em cada piso, mas mesmo assim ainda se podia ouvir o que o outro professor estava falando, mais baixo, mas, se ouvia. Aí a gente começou a questionar a questão das paredes que não eram paredes eram esquadrias de ferro com vidros e as crianças escorregavam caíam ou uma empurrava a outra e nós tivemos uma série de acidentes assim, de criança cortar a mão.

A professora X tá ouvindo o que a professora Y tá trabalhando com as crianças e vice e versa. Então, o trabalho nesse particular fica bastante comprometido, por que tem muita mistura de falas. O prédio não era adequado, por que se nós recebemos uma criança com deficiência física, nós não temos rampa. Com deficiência visual tem uma escada em caracol que a criança vai ter que subir e descer. Não é adequado, pode escorregar cair então, tem tudo isso.

Cortar braço, cotovelo, pé sabe? Por que batia no vidro, o vidro emperra e não saía o braço. Então, aconteceram muitos acidentes. E o que aconteceu? Daí resolveram colocar meia parede, subir à parede e aí colocar o vidro em cima, mas, também as janelas que foram colocadas são aquelas basculante, quadradinha que você viu. A ventilação daquilo ali é precária né. Então, e no primeiro piso daí eles acabaram colocando também fechando e daí em seguida vieram às divisórias. Dividiram em salas e essas divisórias nossa, não tem quantidade de vezes que nós já tentamos dividir esses pisos e a acústica é sempre horrível, por que não dá pra colocar uma parede de tijolo, a estrutura não suportaria.

Supervisora (E): A questão acústica era difícil. Então havia muito barulho de um piso para o outro. E essa questão da disciplina então, quando se pensava na alegria na escola e na questão dos alunos felizes, se perdeu um pouco. Hoje eu tenho mais clareza disso, então não era deixar o aluno solto, mas trabalhar com as obrigações que o aluno tem, com a necessidade de cumprir as tarefas. Então a primeira vista foi a panela de pressão explodiu no primeiro momento. Mas eu penso que havia manifestações interessantes porque a gente saía muito da escola, porque era uma proposta do governo, a gente tinha condução à disposição, organizava visitas.

Coordenadora do CEI (I): Lembro-me de uma situação em que o CEI recebeu a matrícula de uma aluna deficiente (cadeirante), e eu disse “mas ela usa cadeira de rodas, ela é cadeirante, como é que a gente vai fazer esse trabalho com nessa essa menina?” e foi dessa vez que daí a mãe disse, “não, eu quero, essa escola é muito boa, eu já ouvi falar muito bem dessa escola, e eu quero que dê jeito dessa menina subir”. Daí que as crianças começaram a

pedir para a criança cadeirante que a mãe fez matrícula, daí as crianças começaram a pedir elevador, alguma coisa, uma rampa até para por na escola. E não se falava muito em acessibilidade naquela época, mas as próprias crianças começaram a pensar essa questão. As crianças já estavam pedindo, é claro que a gente queria fazer alguma coisa para facilitar para essa menina e mais crianças que tivessem oportunidade de passar o dia todo com a gente na escola, a gente queria muito. Os alunos ajudavam a carregar, ela subia com muletas, que não tinha como ela subir com a cadeira de rodas e eles ajudavam.

Coordenadora Geral (S): *Muitos criticaram o porquê se construir uma escola com três andares, o perigo do uso de escadas, mas, essas pessoas que criticavam não refletiam sobre a questão dos espaços, dos terrenos, pois, haja terreno para se construir ein? Não era difícil se trabalhar nesse espaço novo, bastava apenas que os professores tivessem paciência para que os alunos se familiarizassem com o espaço, com as escadas, de como subir e descer as escadas.*

4.1.3 O Projeto Arquitetônico do CEI

No início do processo de implantação do CEI (*), a proposta pedagógica obviamente requeria também um espaço físico adequado com a finalidade de abrigar as atividades.

A sua proposta alinhava-se àquela da experiência do governo do PDT no Rio de Janeiro, pois esse também era o partido do então prefeito de Curitiba. Em ambas era observável o caráter inovador, no qual todo um projeto arquitetônico diferenciado foi pensado para promover uma nova estrutura de ensino. No entanto, as especificidades de cada metrópole falaram mais alto e resultaram em realizações diferentes (CURITIBA, 2010, p. 58).

Para atender a essa demanda foi apresentado o projeto arquitetônico como sendo um empreendimento robusto, inovador, desenvolvido pelo IPPUC em parceria com a SMMA. Porém, a sua finalidade na percepção dos professores não atendia plenamente a necessidade escolar, e o alerta foi dado.

Supostamente, os professores se manifestaram alegando que a estrutura física não estava compatível com a realidade da educação de tempo integral e ambiental, na forma que se almejava, e o modelo arquitetônico não agradou a todos os professores coadjuvantes do processo. Pois bem, foi aí que o projeto arquitetônico começou a sofrer críticas de insatisfação, já que as condições do prédio dificultavam a acomodação dos alunos e professores no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Houve muitas críticas à ideia, com muitos defendendo que os investimentos seriam melhor aproveitados nas escolas regulares já existentes, ou questionando a implementação como um fator desestabilizador, tanto da estrutura física das escolas como até das propostas pedagógicas em andamento. Também causou impacto a própria dinâmica do projeto, que abarcava um número vasto de escolas a serem modificadas, bem como um ritmo acelerado de intervenções, em vez de uma abordagem mais gradual (CURITIBA, 2010, p. 59).

Em decorrência das dificuldades tanto na forma de pensar a educação quanto na adequação da estrutura física do espaço escolar, esses eventos implodiram em conflitos e reclamações, generalizando críticas contra o modelo estrutural. Com isso, o desenvolvimento pleno das atividades no CEI, de certo modo, teve que ser modificado ou interrompido, acarretando aí, um impacto negativo. E, isso, certamente acabou agravando ainda mais o quadro de insatisfação por parte da maioria dos professores, principalmente aqueles que, naquele momento resistia às mudanças.

É de se considerar que a situação piorou o quadro conflitante, ao ponto dos professores considerarem que o projeto arquitetônico era inadequado a realidade escolar, *“vieram esses prédios onde na verdade ele era todo de vidro, as paredes inteiras de vidro. O primeiro piso que era educação física não tinha nem parede, nem vidro, nada, eram uns toldos que a gente puxava”*.

Ora, é possível compreender a animosidade dos professores, uma vez que a cidade de Curitiba, sazonalmente sofre variações climáticas diversas, ora esfria demais, ora é muito quente. As condições físicas da sala de aula deixavam alunos e professores expostos ao frio ou calor. Como realizar um trabalho de qualidade em sala de aula num espaço aberto em dias de frio e/ou de chuva? E, como preparar os alunos adequadamente para apreender os conhecimentos? É de se considerar que essas questões apenas agravavam a situação, e isso marcou profundamente a memória dos protagonistas da história até os dias atuais, foram relatos de experiências incríveis.

Ainda assim, o trabalho pedagógico acontecia. As atividades de educação ambiental e de tempo integral eram realizadas no complexo dois, embora, as aulas de educação física ficassem prejudicadas. O sucesso dependia da sazonalidade, principalmente quando aumentava a intensidade de frio ou das chuvas, na qual o professor e os alunos eram submetidos.

Muitas vezes a opção era realizar as aulas em espaços reduzidos, em ultimo caso, o professor recolhia-se juntamente com os alunos ou acomodava-unificando as turmas.

Foram essas as primeiras experiências vivenciadas no primeiro CEI, e ao mesmo tempo serviram de referência para minimizar impactos negativos quando houve a expansão na implantação dos demais CEIs. Até mesmo por que, o projeto arquitetônico do complexo dois construído no CEI (*), a estrutura física era menor que os demais construídos posteriormente.

Isso indicava que os projetos arquitetônicos implantados nos demais CEIs, foram modificados graças à rejeição e críticas sofridas no CEI (*), *“o nosso complexo foi feito menor que os outros, por que ele era um projeto piloto, foi implantado em primeiro lugar aqui, por que se desse certo seria difundido”*.

Com relação à acústica do ambiente, essa também era considerada inadequada. Os alunos e professores conviviam com a propagação de sons no mesmo ambiente, não havia divisórias, paredes que separasse os espaços de sala de aula, *“era horrível à gente não tinha um microfone, não tinha nada. Pense 90 alunos dentro, misturados, três turmas misturadas com três professoras dando aula. Então, era uma coisa assim, como que eu vou dizer pra você? Enlouquecedora tá!”*.

Apesar dos esforços, a situação ainda se mantinha caótica, o complexo dois possuía em sua estrutura física três andares, todavia, as atividades aconteciam num movimento continuo e quase permanente. Em cada andar eram atendidas três turmas, e ali, eram realizadas as atividades simultaneamente. Em cada piso, as turmas se revezavam conforme o cronograma de aula do dia.

É nesse momento que se justificava o porquê das fortes críticas dos professores. É possível retroceder ao tempo para analisar questões que vão além da força que emanava dos profissionais, para a realização do trabalho. O momento expressava e representava certo “desespero” das precárias condições de trabalho.

Ali, podem ser observados momentos de luta e superação das questões pedagógicas, mas também estavam presentes momentos cruciais, aqueles, carregados de angustias e dor, um confronto entre o sonho e a realidade.

É observável que houve uma forte significação marcada pelas experiências vividas dentro e fora do CEI. Para quem conhece o mundo escolar e quem experimentou o legado que é uma sala de aula, torna fácil contextualizar a realidade vivida no CEI em 1990. Ou seja, o desafio estava posto e a ordem era construir uma

história capaz de atravessar o tempo. Foi como produzir uma marca, uma ideologia, uma forma de pensar e fazer uma educação diferente com poucas condições ou em condições precárias.

Muitas vezes quando o professor se depara com uma sala de aula fechada, dentro dela, trinta alunos esperando ansiosamente a aula, dependendo do ânimo e motivação daquele momento, torna-se uma situação desafiadora para o professor. Agora, imagine uma sala de aula com três turmas juntas, todas motivadas por um cronograma a realizar tarefas diferentes dentro do mesmo espaço, e, em espaço todo aberto.

Não é difícil perceber que os professores do primeiro CEI tiveram uma experiência única na história da educação de tempo integral e ambiental em Curitiba, *“havia muito barulho de um piso para o outro”* e constantemente *“a professora X tá ouvindo o que a professora Y tá trabalhando com as crianças e vice e versa. Então, o trabalho nesse particular fica bastante comprometido, por que tem muita mistura de falas”*.

O exercício de paciência, persistência e tolerância que os professores adotaram, talvez tenha sido as virtudes mais importantes para superar as dificuldades, da sua parte, restava pressionar e aguardar providências que gerassem mudanças e adequações no sistema educacional. Afinal a nova proposta ainda estava sendo adaptada, modificada para atender a realidade. Só assim, o CEI poderia ser tomado como um projeto de referencia e status diferenciado, *“a gente foi criticando muita coisa e muita coisa foi se adaptando, foi colocada depois divisórias em cada piso, mas mesmo assim ainda se podia ouvir o que o outro professor estava falando, mais baixo, mas, se ouvia”*.

A persistência dos problemas físicos levou a equipe técnica de engenharia a mexer na arquitetura do prédio, *“não tem quantidade de vezes que nós já tentamos dividir esses pisos e a acústica é sempre horrível, por que não dá pra colocar uma parede de tijolo, a estrutura não suportaria”*. Era preciso urgentemente adequar às estruturas já que politicamente havia impedimento para demolição, pois, a equipe responsável pela reforma precisava levar em conta o tempo e o período letivo das atividades escolares, incluindo ainda o investimento de recursos públicos. Portanto, a demolição estava fora da pauta. Além do mais, havia outras dificuldades incluindo questões de ordem topográficas do terreno, que era irregular.

É interessante analisar as questões de ordem pedagógica e arquitetônica surgidas no processo de implantação do CEI, com isso surgiram novas demandas puxando para cima um quadro reflexivo que significava mudanças e reformulações no conjunto da proposta pedagógica do CEI.

Era preciso formatar as ideias e emprestar o olhar avaliativo dos participantes quase que permanentemente, não somente para atender as peculiaridades da proposta pedagógica, mas também olhar os demais aspectos que facilitavam ou impediam levar adiante a “educação dos sonhos”. Afinal, essa proposta era:

Mais do que uma simples interferência permanente na paisagem urbana, os CEIs tiveram um impacto até nas relações familiares das próprias comunidades, pois se configuravam como um espaço de vivência para os alunos por praticamente todo o dia, até mesmo para o almoço e os lanches. Isso é um fator de mudança da dinâmica das famílias e foi, inclusive, uma das razões que levou à necessidade de explicar aos pais os benefícios para os alunos com aquela adaptação do espaço escolar para abarcar outras atividades (CURITIBA, 2010, p. 63-64).

Dessa forma, foi possível evidenciar a participação dos envolvidos em todos os momentos da implantação. Sabe-se, que quando há um processo de mobilização, participação, planejamento e organização de uma ação, aqueles que estão diretamente envolvidos nas estruturas emanam de uma força maior na tomada de decisão, que geralmente produz um sentimento de pertença e responsabilização pelo ato, podendo até ser tomado para si, introduzidos individualmente, sem perder o caráter do interesse coletivo. Foi assim que se percebeu o grau de envolvimento e comprometimento dos sujeitos com relação às ações produzidas no primeiro CEI de Curitiba.

Sem dúvida, os participantes cresceram e ecoaram sua voz, emitiram suas opiniões, críticas e avaliações com relação à proposta e o projeto como um todo.

Utilizaram a voz como um instrumento poderoso para emitir sons para além da sala de aula. Ecoaram de dentro para fora das estruturas pedagógicas, foram implacáveis na oralidade, nos discursos, por sua vez imbuídos de análises, exigências e reflexões críticas sobre a realidade concreta, *“a gente começou a questionar a questão das paredes que não eram paredes eram esquadrias de ferro com vidros e as crianças escorregavam caíam ou uma empurrava a outra e nós tivemos uma série de acidentes assim, de criança cortar a mão”*. Houve casos de *“cortar braço, cotovelo, pé sabe? Por que batia no vidro, o vidro emperra e não saía o braço. Então, aconteceram muitos acidentes”*.

Graças à postura destes e outros professores que não se conformaram perante a realidade, foram capazes de manifestar suas insatisfações e sugestões, que em determinado momento foram observadas, ouvidas e atendidas.

Talvez, suas contribuições tenham sido tomadas como indicadores ou termômetros para medir a realidade social, quiçá, como um observatório que servisse para implementar ações educativas, em curto médio tempo ou em tempo real. Foi assim que *“resolveram colocar meia parede, subir à parede e aí colocar o vidro em cima, mas, também as janelas que foram colocadas são aquelas basculante muito pequena que ocasionava uma ventilação precária, sem muita circulação de ar”*.

Pois bem, na reflexão de Snyders (1988), a escola de tempo integral deveria proporcionar aos estudantes momentos de prazer e alegria, para que eles se sentissem felizes por estarem ali. Ora, nos primeiros passos de implantação da proposta no CEI essa questão *“se perdeu um pouco”*. Naquele momento não se tratava prioritariamente em deixar os alunos à vontade, no sentido de fazerem o que quisessem, de forma totalmente livre, sem controle e orientação. Até mesmo por que todos estavam ali procurando entender à proposta, buscando clareza de como conduzir essas questões, além de levar em conta que a cultura antes reproduzida era a cultura da escola tradicional, controladora, sistemática, rígida, *“hoje eu tenho mais clareza disso, então não era deixar o aluno solto, mas, trabalhar com as obrigações que o aluno tem, com a necessidade de cumprir as tarefas”*.

A atenção estava voltada para o acerto das ações pedagógicas, porém, era preciso considerar também mudanças no comportamento dos alunos, já que começou a surgir questões de ordem disciplinares, *“e a panela de pressão explodiu no primeiro momento”*. Se por um lado a nova proposta de ensino sofreu embates com relação à postura do próprio professor que era desafiado a mudar a forma de ensinar, agora, os alunos também começavam a manifestar comportamentos considerados *“indisciplinados, manifestações interessantes porque a gente saia muito da escola, porque era uma proposta do governo, a gente tinha condução à disposição, organizava visitas”*. A criatividade, ludicidade e as dinâmicas impressas nas atividades foram ferramentas importantes para repensar a relação aluno-professor, ambos iam descobrindo novas formas de aprender e ensinar conhecimentos dentro e/ou fora da sala de aula, da própria escola, pois, a educação

só é válida quando “estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (FREIRE, 2001, p. 39).

O desafio estava posto no sentido de “controlar” os limites, já que constantemente o aluno era colocado em situação que aspirava liberdade e leveza no processo de ensino aprendizagem, momentos diferentes daqueles de antes, que se dava a relação rígida, impositiva do modelo tradicional de ensino.

Outra dimensão dessa experiência foi à questão da acessibilidade no CEI sobre esse tema, os professores dirigiram fortes críticas ao projeto arquitetônico, apesar da sociedade naquela época não se ater plenamente para as questões das necessidades especiais. As discussões giravam em torno da escola de tempo integral e ambiental, sem pensar o seu papel perante as demandas dos alunos portadores de deficiência física, auditiva e outras.

Embora a noção de acessibilidade e inclusão social não fosse difundida em toda a sociedade, naquele momento, a percepção dos professores do CEI foi expandida. Para eles, o CEI era sim um vetor importante para acolher e disseminar uma nova abordagem. Precisava assumir um papel inclusivo.

No entanto, essas questões na década de 1990, não fazia parte do cotidiano escolar, em última instância as pessoas com deficiência física ficavam fora das estruturas escolares, deveriam frequentar escolas de educação especial e não a regular, *“não se falava muito em acessibilidade naquela época, mas as próprias crianças começaram a pensar essa questão”*.

Curiosamente, houve um caso em que uma mãe procurou o CEI, queria matricular sua filha que era portadora de deficiência física (cadeirante), *“e eu disse: “mas ela usa cadeira de rodas, ela é cadeirante, como é que a gente vai fazer esse trabalho com essa menina?”*. Foi uma tomada de decisão difícil por que as estruturas físicas da escola eram inacessíveis para cadeirante. Mas, a mãe ansiosamente dizia: *“essa escola é muito boa, eu já ouvi falar muito bem dessa escola, e eu quero que dê jeito dessa menina subir”*. E, diante da situação e realidade apresentada pela mãe, a matrícula daquela aluna foi realizada.

Foi aí, que o olhar da comunidade escolar para a questão da acessibilidade do aluno portador de deficiência física e inclusão social começou a ser revista. Os professores *“começaram a pensar essa questão”* de forma mais sensível e acolhedora apesar das dificuldades estruturais.

O passo a seguir, foi começar novas críticas e reclamações a equipe técnica de engenharia para adequação das estruturas para fins de atendimento a aluna cadeirante. Sensíveis e solidárias *“as crianças começaram a pedir elevador, alguma coisa, para pôr uma rampa na escola”*.

O desejo de atendimento adequado à aluna cadeirante, não era apenas compartilhado pelos alunos, mas também por todos os professores, *“a gente queria fazer alguma coisa para facilitar para essa menina e mais crianças que tivessem oportunidade de passar o dia todo com a gente na escola, a gente queria muito”*.

O exemplo do CEI (*) aparece em vários momentos da implantação da proposta como uma experiência de lutas bem “sucedida”. Ali, foi possível pôr em prática um modelo de educação idealizado, deixando de ser apenas uma proposta pedagógica e um projeto arquitetônico impossível, para tornar-se sim, um sonho real.

É possível observar que a realidade pode ser modificada, transformada em variados momentos e situação da vida. O exemplo das experiências vividas pelos professores do primeiro CEI confere de antemão que é possível realizar sonhos quando se soma esforços e a maioria luta para que algo dê certo, só assim, os objetivos podem ser alcançados.

Nas palavras das entrevistadas, foi possível constatar a força motriz motivadora da ação, quando o querer fazer torna uma ou várias pessoas capazes de alcançar qualquer dimensão. E essa força está carregada de significados, valores, desejos, representações, que nada mais é do que, o sentimento do “querer é poder”, pois, quanto maior for o nível de reflexão e comprometimento perante uma realidade, mais estar-se a pronto para se intervir nessa realidade e assim modificá-la (FREIRE, 2001, p. 39).

Tudo isso, aconteceu para justificar perante si mesmos e a sociedade, que vale apenas lutar, desafiar a realidade para promover mudanças. É necessário atender as demandas da realidade, entre elas a questão da acessibilidade e inclusão social no campo da educação. Apesar das lutas na década de 1990, não foi possível à construção de um elevador e nem a instalação de rampa para o acesso dos deficientes físicos no complexo dois, foi possível somente a construção de rampa no prédio do complexo um, local destinado as aulas do ensino regular.

Apesar das limitações no acesso da aluna cadeirante, no piso dois e três do complexo dois, *“os alunos ajudavam a carregar, ela subia com muletas, que não*

tinha como ela subir com a cadeira de rodas e eles ajudavam” desencadeando nas crianças um espírito mais sensível e solidário.

E, essa movimentação cotidiana dentro da escola acabava sendo motivo para trazer a tona às antigas e novas críticas em relação à estrutura física do CEI, *“muitos criticaram o porquê se construir uma escola com três andares, o perigo do uso de escadas, mas, essas pessoas que criticavam não refletiam sobre a questão dos espaços, dos terrenos, pois, haja terreno para se construir.”*

De um lado aparecem os problemas oriundos da acessibilidade, e de outro lado, as crianças estavam envolvidas por um sentimento afetivo desenvolvendo valores humanitários no sentido de querer ajudar a coleguinha cadeirante, mas que ao mesmo tempo corriam riscos podia acontecer algum acidente. Poderiam cair com a utilização das escadas e outras demandas.

É razoável observar que as estruturas físicas da maioria das escolas, principalmente aquelas que foram selecionadas para se tornarem CEIs, não dispunham de terrenos planos, para a construção de uma estrutura totalmente adequada topograficamente. Isso pode ser observado na fala dos membros fundadores, quando aparece essa observação de forma crítica. Os mesmos consideravam essa questão um problema recorrente nas organizações escolares do município. Apesar disso, os professores daquele empreendimento jamais deixaram de atender os alunos e de realizar suas atividades escolares, *“não era difícil se trabalhar nesse espaço novo, bastava apenas que os professores tivessem paciência para que os alunos se familiarizassem com o espaço, com as escadas, de como subir e descer as escadas”*. E assim se fez a educação de tempo integral e ambiental nas estruturas físicas disponíveis no CEI (*) em Curitiba na década de 1990.

DÉCADA DE 1990	<p>Questão 1 - Sobre o CEI</p> <p>Narrativas da memória histórica no momento de implantação da Proposta Pedagógica do primeiro CEI de Curitiba.</p>
	<p>4.1.4 A Educação Ambiental</p> <p>Diretora (A): <i>Então, com relação à educação ambiental ou cultura ecológica, quando eu cheguei aqui na (Escola * é) não existia projeto nenhum de educação ambiental. Tanto é que eu falei pra você que eu moro aqui no bairro já há 35 anos e as crianças daquela época eram crianças assim, que vinham da periferia mesmo, de favelas, de assentamentos, tinham muitos assentamentos aqui na região e de crianças assim, de meio rural que estavam vindo do êxodo rural vinham tudo pra cá. O que elas tinham o hábito? De matar passarinho. Então, você via a molecada ao invés de chutar bola, os</i></p>

meninos tavam todos com estilingue matando passarinho por aí e borboleta e era uma confusão toda.

A proposta do (Lerner) com educação ambiental foi extraordinariamente maravilhosa. Isso eu tenho que elogiar entendeu? Por que veja bem, naquela época o meio ambiente assim, estava altamente sendo agredido, por exemplo, nós temos o (Rio Bacacheri) que corta o conjunto e a gente conseguiu frear que não se construísse casas na beira do rio. Pessoas que poderiam correr risco de morte até com inundações, doenças por causa dos ratos, essas coisas. Muitos dos dejetos também pararam de ser jogados no rio, apesar de que o rio ainda continua bastante agredido, mas naquela época era pior. Esse projeto foi o que mais me lembro daquela época, foi o projeto Água.

Então, nós trabalhamos era engraçado por que a gente trabalhou com projeto, trabalhou com tema, era trabalhando de todas as maneiras. Eu me lembro até de um projeto de um tema que era Projeto São Francisco. E a gente trabalhava o meio ambiente baseado na história de (São Francisco) então, foi um projeto bem bonito. Ele durou mais ou menos uns dois meses e o trabalho foi feito desde o primeiro piso até o terceiro piso, quer dizer eu trabalhava, por exemplo, a professora de artes trabalhava dentro do projeto usando o meio ambiente, mas trabalhando artes. A educação física a mesma coisa, os movimentos. Todo mundo trabalhando junto, a educação física tinha a parte de jogos, mas tinha os movimentos dos animais que faziam com as crianças, a professora que trabalhava a dança. Eram duas professoras que caíram do céu, essas professoras elas eram capazes assim, de fazer danças folclóricas, dança frevo, dança da fita, essa dança paranaense, fandango sabe? Eram pessoas assim, extraordinárias entendeu? Então, na verdade era um trabalho assim, bastante sacrificado por que era mais ou menos assim, a gente, vamos ver se dá certo? Mas a secretaria apoiava bastante, a gestão foi muito boa, pois, queria muito que o projeto CEI desse certo. A equipe pedagógica que veio para implantar a proposta pedagógica também contribuiu muito para que as coisas dessem certo. A gente tinha bastante apoio sim, e o quadro era muito bom de professores. Tinham professoras de artes aqui maravilhosas entendeu? Então, nós fazíamos exposições de trabalhos de educação ambiental que você não acredita. Situação assim, a exposição do trabalho é uma coisa maravilhosa. Que olha, eu já vi muitas exposições de colégios particulares, mas a gente não devia nada pra eles entendeu? Maravilhosos os trabalhos sabe? Pena que não tenho fotos pra te mostrar. E aí foi se estruturando. Então, eu trabalhava no início, eu a professora do meio ambiente, a cultura ecológica né que tá na proposta pedagógica do CEI, mas a gente já falava educação ambiental, então, eu trabalhei com plantas medicinais, com chás. Até uma vez o (Lerner), eu estava dando uma aula sobre plantas medicinais e a gente tava fazendo chazinho de erva doce, de cidreira pras crianças experimentarem e nisso o prefeito chegou com a comitiva dele então, me lembro assim, que foi uma coisa assim, um momento bem maravilhoso sabe? Que nós estávamos numa roda sentados com as crianças e o prefeito entrou na roda e sentou. A gente sentia que ele gostava de estar ali, não era algo forçado sabe, era natural. Acho que ele já estava acostumado com os alunos, com a gente, e os alunos, os professores estão já estão acostumados com ele aí.

A gente construiu uma horta vertical, mas ela era num espaço aberto porque a gente não tinha como fechar e é lógico a criança via aquela pirâmide, você acha que criança resiste? Oh, ela era como uma pirâmide mesmo, um patamar assim, e tinha lá em cima que era um redondo aqui aonde a gente plantava, mas era por camadas assim cheias de plantas, de hortaliças, eles até levando pra casa os alimentos. Foi maravilhoso, mas as crianças olhavam aquilo é lógico né foi muito inocente da nossa parte achar que a criança não ia subir lá, mesmo conscientizando. Por que realmente dava vontade de subir, até subir pra olhar lá de cima. O que aconteceu com nossa horta? Virou um

trampolim né? As crianças subiam por aqui e desciam por ali e acabou com nossa horta.

Bom então, vamos fazer uma floreira e aí passamos pro projeto a floreira. Também não deu certo por que elas pisavam nas flores. Daí a gente acabou demolindo essa horta que fica naquele espaço ali que acho que você viu as crianças ontem plantando aquelas arvoretinhas ali e daí a gente foi pra aquele, lá perto do parquinho aquele quadradão que você viu lá, ali era a horta. Essa horta ela ficou em torno acho que de oito anos comigo mais ou menos. Era todo um trabalho em cima sobre alimentação saudável.

Essa horta realmente produziu coisas que a gente levava. Às crianças levavam hortaliças pra casa, nós levávamos. Essa horta foi colocada num canto atrás aqui da escola e como não tinha trânsito de pessoas toda hora ela deu mais certo. Tinha alface, rúcula, cenoura, alface, agrião, salsinha, acho que era isso. A gente tinha a horta dividida tinha um cantinho que era de plantas medicinais. A gente tinha até jurubeba. Pra você ter uma ideia toda as plantinhas medicinais da região e algumas do (Brasil) a gente tinha ali sabe?

E daí essa horta ficou comigo, depois eu acabei vindo pra cá pra trabalhar nas áreas do conhecimento, assumir turma e daí as pessoas que ficaram não deram muita continuidade e o projeto foi deteriorando. Até por que houve mudança de prefeito, mudança de postura de secretários, e a horta acabou, e não foi só a horta não. A educação ambiental praticamente dormiu aqui na nossa escola, era mais atividades fechadas em sala de aula. Tipo passar um vídeo sobre as baleias e depois desenhar a baleia na folha, não tinha mais o colocar a mão na massa, era mais teoria, eu não via mais muito atividade de educação ambiental aqui.

Quando entrei nessa escola, ela tinha um bosque inativo, ela tinha um tapete de grama no bosque, isso aqui era um paraíso e de repente aquilo foi se acabando até porque a criança fica aqui 9, 10 horas correndo no pátio. Quase 500 crianças então, é quase impossível manter um pátio arborizado, mas a frente da nossa escola estava muito assim, deteriorada, não tinha planta nenhuma. Então, a entrega de missão final desse ano, do ano que vem, eu pretendo deixar pelo menos, é assim, mais ou menos arrumado e engatilhado pra outra diretora dar continuidade.

Supervisora (E): *No início ou no final dos projetos sempre procurávamos trabalhar a concretização de ações, a cultura ecológica, a educação ambiental começou a ser pensada fora do espaço escolar. Então a gente ia visitar a parte histórica da cidade de (Curitiba), ia visitar os parques da cidade. Aí a gente realizou um projeto sobre o rio (Bacacheri), que acho que a (I.) até falou disso. E nessa ocasião foi coletada a água desde a nascente e no trajeto do rio para os alunos observarem a falta de consciência ambiental da população está interferindo nisso. Uma das primeiras coisas que nós fizemos no CEI foi a horta vertical que era uma pirâmide de tijolos, que servia também de alimentação para os alunos e professores que podiam levar aquele alimento pra casa, mas, que depois não sei se foi continuado porque daí eu saí da escola, fui trabalhar no núcleo de educação. E isso faz parte também da fundamentação do Pistrak onde os alunos tinham o cuidado com o ambiente, limpavam seu espaço.*

Coordenadora do CEI (I): *E junto com as questões sobre educação ambiental, a gente trabalhava também a questão dos alunos limpavam suas bandejas de comida, colocando os restos em local apropriado, que cada lixo é pra uma coisa. Sobre não pegar comida demais e deixar sobrando, sobre comer verduras, legumes e frutas, alimentos que eles muitas vezes não tinham o hábito de comer. Os alunos aprenderam a comer com calma, a mastigar bem os alimentos, a usar os talheres. Então se procurava desenvolver essa consciência da, o cuidado com o ambiente. Então os alunos*

limpavam o seu espaço, faziam esses cuidados. E nós também procurávamos descobrir talentos dentro da própria comunidade, pessoas que pudessem desenvolver atividades com os alunos, música, artes, enfim, a gente procurava enxergar a biografia dessas pessoas, a biografia local. Lembro de um pai bombeiro e de um pai eletricitista que vieram até a escola contar para os alunos como era o seu trabalho, e as crianças gostaram muito, fizeram muitas perguntas, interagiram bastante.

A professora de educação ambiental na época desenvolveu um trabalho muito bom, a criança entrava naquele espaço, mas antes deixava o sapato para fora. E lá dentro ela pegava o tapetinho, ela desenvolvia todo um trabalho. Até a própria visão do corpo, a consciência do corpo, ela começou a educação ambiental a criança se percebendo, por aí ela já começou, você veja a sensibilidade né? E um belo dia o prefeito volta e meia fazia surpresa para nós, como a coordenadora geral (S) volta e meia fazia surpresa também. O prefeito, a coordenadora já era mais de casa, agora ele era uma autoridade, e no começo das visitas dele a gente ficava assim meio sem graça, não sabia o que fazer quando ele chegava, depois a gente também se acostumou com ele indo lá na escola. Num belo dia ele chega, acho que eu estava dentro do complexo dois e vi da janela que parou um carro e desceu o prefeito. Vinha subindo, vinha direto. Aí eu descí correndo a escada, falei “ah, bom dia prefeito, bem vindo e tal” “Eu quero dar uma olhada no trabalho de educação ambiental”, direto assim. Ele não disse “eu quero, depois eu vejo as outras atividades mas eu queria ver educação ambiental porque eu estou curioso para saber como é que está sendo desenvolvida essa atividade.” Aí chegamos lá, abri a porta e falei “bom dia crianças, bom dia professora. Nós temos uma visita.” Aí ele foi entrar “(Jaime), (Jaime) tira o sapato.” A criança daí né? a criança falou “(Jaime), (Jaime) tira o sapato.” Não era senhor (Jaime), prefeito. Eles chamavam (Jaime) porque ele sempre estava com eles né? “Tira o sapato para entrar”. Então ele tirou o sapato. Disse “não ligue que minha meia está furada.” Brincadeira. Lógico que não estava, brincadeira. As crianças tudo olhando para o pé dele. Daí a professora disse “O senhor quer participar da atividade com eles?” “Quero sim.” “Então, por favor, o senhor pega um colchonete e participa”. E ele se integrou. E eu deixei, porque eu não vou entrar lá e ficar... aí eu deixei que ele ficasse a vontade com as crianças e com a professora de educação ambiental. Então esse tipo de surpresa, uma surpresa para a criança porque a criança não espera que venha o prefeito fazer uma atividade junto.

Lembro-me de um projeto também que foi realizado com as crianças na parte da alimentação foi feito todo um trabalho de educação ambiental, de educação artística, com vistas a isso. Porque daí a gente chamava grupos de pais, para conscientizar o porquê daquela alimentação, porque, que aquelas crianças estavam comendo, o porquê, do cardápio daquela semana, lembram? Que daí a gente até convidou pais e mães para virem almoçar, cada semana tinha um grupo de mães que vinha almoçar e ajudar a servir as crianças, então foi muito interessante.

4.1.4 A Educação Ambiental

Como já relatado anteriormente na fala de um dos participantes da pesquisa de que a educação ambiental tinha posição de destaque no governo Lerner e seria “carro chefe” de seus projetos, é interessante observar que antes da Escola (*) se transformar em CEI (*), a mesma não tinha a prática da realização de atividades

voltadas para cultura ecológica – educação ambiental, *“com relação à educação ambiental ou cultura ecológica, quando eu cheguei aqui na Escola (*) não existia projeto nenhum de educação ambiental”*. E as crianças, alunos da escola não tinham a cultura da preservação, do zelo, do cuidado, do olhar mais consciente e reflexivo para as questões do meio ambiente, pelo contrário, as crianças tinham o costume muitas vezes de maltratar e matar os animais sem ter um entendimento mais aprofundado sobre as consequências desse tipo de ação, *“moro aqui no bairro já há 35 anos e as crianças daquela época...tinham o hábito de matar passarinho”*.

A comunidade era carente, famílias que vieram de assentamentos e do meio rural e que vieram morar ao entorno da escola, crianças, famílias que culturalmente tinham outros hábitos, outros costumes no local onde moravam e que para eles essa prática de maltratar e matar passarinho, por exemplo, era algo muito comum e aceito socialmente, e possivelmente por simples ignorância e sem o entendimento, a reflexão sobre sua prática trouxeram esses costumes consigo, *“você via a molecada ao invés de chutar bola, os meninos estavam todos com estilingue matando passarinho por aí e borboleta e era uma confusão toda”*.

Com a chegada da equipe de implantação da proposta pedagógica dos CEIs na Escola (*), após encontros e momentos de discussão com toda a equipe da escola e passando a atuar como CEI dentro da proposta de educação de tempo integral, a cultura ecológica – educação ambiental foi inserida na prática escolar do CEI (*), pois, *“a proposta do (Lerner) com educação ambiental foi extraordinariamente maravilhosa. Isso eu tenho que elogiar”*.

A realidade ao entorno do CEI falecia de cuidados, *“por que veja bem, naquela época o meio ambiente assim, estava altamente sendo agredido”*. O meio ambiente local carecia de pessoas compromissadas que observassem seus problemas, que envolvessem alunos, professores e comunidade numa discussão para tentar melhorar o próprio meio em que vivem, e percorrendo sob esse prisma a proposta pedagógica dos CEIs foi elaborado de forma que contemplasse o olhar local.

Ao trabalharmos a educação ambiental devemos ter a clareza de que ela não será a salvadora do mundo, até mesmo para evitarmos frustrações futuras, não há uma metodologia única de trabalho dentro da educação ambiental que possa ser aplicada como um roteiro fixo a ser seguido, e, que venha a dar certo em todas as escolas, em todas as cidades, estados, países, até mesmo por razões óbvias de

diversidade ambiental e cultural próprias de cada região. Portanto, faz-se crucial “lembrar que não há apenas uma leitura sobre dado acontecimento, seja este social ou natural”, pois poderemos sempre “repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações” (CARVALHO, 2012, p. 78).

Todavia, segundo SATO & CARVALHO (2005) a educação ambiental pode sim abrir portas para outros caminhos, outras discussões, reflexões, novas possibilidades de ações e enfrentamentos dos problemas ambientais, pois, é uma forma de aprendizagem que jamais terá um ponto final.

Foi pensando desta forma, entendendo essa abertura de possibilidades de ações, atividades e trabalhos que podem emergir por meio da educação ambiental, professores, alunos e comunidade escolar envolveram-se em um projeto que foi muito importante, pois, *“na época o meio ambiente assim, estava altamente sendo agredido, por exemplo, nós temos o (Rio Bacacheri) que corta o conjunto e a gente conseguiu frear que não se construísse casas na beira do rio. Esse projeto foi o que mais me lembro daquela época, foi o projeto Água”*. Nessa fala fica acentuado que mesmo a educação ambiental sendo praticada recentemente no primeiro CEI de Curitiba, a mesma já rendia frutos, e, o mais interesse é que a cultura ecológica – educação ambiental foi refletida por meio de um pensamento reflexivo amplo.

Ao impedir a construção de moradias na costa do rio, se pensava em questões também de âmbito social, pois, continham definições que de educação ambiental abrange questões maiores, não somente de aspecto natural, como por exemplo, *“pessoas que poderiam correr risco de morte até com inundações, doenças por causa dos ratos, essas coisas”*. Consequentemente a esse projeto que foi realizado no CEI, as pessoas começaram a adotar outros comportamentos e *“muitos dos dejetos também pararam de ser jogados no rio, apesar de que o rio ainda continua bastante agredido, mas naquela época era pior”*.

Então veja como já dito anteriormente a educação ambiental por si só pode não ser capaz de sanar todas as questões ambientais, mas, por meio desse trabalho se abrem caminhos que podem ser explorados para impactar o menos possível no meio ambiente, e quem sabe um dia se discutindo mais, refletindo com maior propriedade sobre nossas ações frente ao meio, possamos de fato solucionar as questões. Afinal, a educação ambiental “como prática educativa reflexiva, abre aos sujeitos um campo de novas possibilidades de compreensão e autocompreensão da problemática ambiental” (CARVALHO, 2012, p. 106).

Assim como já se observa numa fala anterior, outro participante da pesquisa ressaltava a ideia de que a educação ambiental aplicada no CEI não se limitou ao espaço de sala de aula, *“no início ou no final dos projetos sempre procurávamos trabalhar a concretização de ações, a cultura ecológica, a educação ambiental começou a ser pensada fora do espaço escolar. Então a gente ia visitar a parte histórica da cidade de (Curitiba), ia visitar os parques da cidade”*. E enfatiza-se novamente o Projeto Água como algo que realmente marcou a educação ambiental no CEI (*) e segue vivo na memória de seus membros fundadores, *“a gente realizou um projeto sobre o rio (Bacacheri)... nessa ocasião foi coletada a água desde a nascente e no trajeto do rio para os alunos observarem a falta de consciência ambiental da população está interferindo nisso”*. Procurava-se desenvolver uma educação ambiental voltada para *“o cuidado com o ambiente”*.

E o trabalho com o ambiente era cogitado como um todo, não somente o ambiente natural - natureza, mas, o espaço físico em que se está presente. A manutenção pela limpeza dos espaços da escola, sala de aula, pátio interno e externo, quadra esportiva, secretaria, cozinha, banheiros, enfim, todos os ambientes da escola.

Com essa postura se ensinava também questões de como descartar o lixo orgânico, *“trabalhava a questão dos alunos limpavam suas bandejas de comida”*, do uso adequado do lixo, pois, sabemos que muitos materiais podem ser reaproveitados, mas, se tinha o cuidado também em ensinar aos alunos a comerem sem afobação, *“aprenderam a comer com calma, a mastigar bem os alimentos, a usar os talheres”*, a se servirem corretamente sem exageros, de *“não pegar comida demais e deixar sobrando”*, de comerem alimentos mais saudáveis, como *“verduras, legumes e frutas”*, alimentos que eles não tinham o hábito de comer em casa, então, era um trabalho que procurava desenvolver a consciência dos alunos, *“o cuidado com o ambiente”*, pois, eles também *“limpavam o seu espaço, faziam esses cuidados”*.

Nessa parte de alimentação, *“lembro-me de um projeto também que foi realizado com as crianças na parte da alimentação foi feito todo um trabalho de educação ambiental, de educação artística, com vistas a isso”*. E nesse projeto se realizou um trabalho todo voltado sobre os tipos de alimentos, a importância dos alimentos em nossa vida e buscou-se somar forças entre escola e comunidade com o propósito de se reforçar ainda mais essa questão sobre alimentação saudável para

os alunos e pais, para que assim em casa também adotassem outra postura. *“A gente até convidou pais e mães para virem almoçar, cada semana tinha um grupo de mães que vinha almoçar e ajudar a servir as crianças, então foi muito interessante”.*

Tratava-se, portanto de uma educação ambiental ampla, a qual se ia além da propagação de conteúdos e informações, era um processo de aprendizagem de transformação dos estudantes, professores e comunidade, a fim de instituir “novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo” (CARVALHO, 2012, p. 69).

A professora de educação ambiental que trabalhou no CEI na época de implantação dos CEIs em Curitiba tinha a sensibilidade de trabalhar questões mais complexas da educação ambiental e fazia todo um trabalho de preparação com os alunos antecedente às atividades que seriam propostas para o dia. A praxe dessas aulas era que *“a criança entrava naquele espaço, mas antes deixava o sapato para fora. E lá dentro ela pegava o tapetinho, ela desenvolvia todo um trabalho. Até a própria visão do corpo, a consciência do corpo, ela começou a educação ambiental a criança se percebendo, por aí ela já começou, você veja a sensibilidade né?”.*

Essa dinâmica que a professora de educação ambiental estabeleceu com os alunos ficou bem evidenciada quando o prefeito Jaime Lerner fez uma visita ao CEI sem avisar ninguém e participou de uma de suas aulas, pois, tinha interesse especial na educação ambiental, estava *“curioso para saber como é que está sendo desenvolvida essa atividade...abri a porta e falei “bom dia crianças, bom dia professora. Nós temos uma visita.” Aí ele foi entrar “(Jaime), (Jaime) tira o sapato.” A criança daí né? a criança falou “(Jaime), (Jaime) tira o sapato.” Não era senhor (Jaime), prefeito. Eles chamavam (Jaime) porque ele sempre estava com eles né? “Tira o sapato para entrar”. Então ele tirou o sapato. Disse “não ligue que minha meia está furada.” Brincadeira. Lógico que não estava, brincadeira. As crianças tudo olhando para o pé dele”. Ele entrou na brincadeira com os alunos, e “a professora disse “o senhor quer participar da atividade com eles?” “Quero sim.” “Então, por favor, o senhor pega um colchonete e participa”. E ele se integrou”.*

Então, com a chegada dessa nova proposta de ensino de escola de tempo integral, e, com a possibilidade de integração de todos e também da realização de aulas em outros espaços, fora de sala de aula, o CEI trabalhou a educação ambiental por várias frentes, temas e por meio de vários projetos, *“me lembro até de*

um projeto de um tema que era Projeto São Francisco. E a gente trabalhava o meio ambiente baseado na história de (São Francisco) então, foi um projeto bem bonito” que obteve a participação de todos os demais professores da escola são apenas de educação ambiental, mas, foi trabalhado *“desde o primeiro piso até o terceiro piso”* do complexo dois *“a professora de artes trabalhava dentro do projeto usando o meio ambiente, mas trabalhando artes. A educação física a mesma coisa, os movimentos. Todo mundo trabalhando junto, a educação física tinha a parte de jogos, mas tinha os movimentos dos animais que faziam com as crianças, a professora que trabalhava a dança”*. Uma participação massiva de todos os professores da escola e mesmo às vezes sem saber se iria dar resultado, se apostava se tinha a vontade de fazer de colocar a mão na massa, de agir, pois, *“na verdade era um trabalho assim, bastante sacrificado por que era mais ou menos assim, a gente, vamos ver se dá certo?”*.

Felizmente o CEI (*) recebia apoio de várias frentes, além de ter um quadro de professores e funcionários compromissados com a educação e ter alguns que se entusiasmaram com a educação de tempo integral realizada na escola, contaram também com o apoio da SME, do prefeito da época, da equipe, enfim, foi uma aposta em que se sonhava muito para dar certo, *“a secretaria apoiava bastante, a gestão foi muito boa, pois, queria muito que o projeto CEI desse certo. A equipe pedagógica que veio para implantar a proposta pedagógica também contribuiu muito para que as coisas dessem certo. A gente tinha bastante apoio sim, e o quadro era muito bom de professores”*.

E o CEI na época não contou apenas com esse comprometimento dos alunos, professores, equipe pedagógica dos CEIs, SME, gestão municipal, mas, procurou integrar de fato toda a comunidade escolar, *“nós também procurávamos descobrir talentos dentro da própria comunidade, pessoas que pudessem desenvolver atividades com os alunos, música, artes, enfim, a gente procurava enxergar a biografia dessas pessoas, a biografia local”*. Ou seja, um trabalho que visionou trazer os talentos locais para dentro da escola, para interagir com os alunos, *“lembro de um pai bombeiro e de um pai eletricista que vieram até a escola contar para os alunos como era o seu trabalho, e as crianças gostaram muito, fizeram muitas perguntas, interagiram bastante”*.

Os trabalhos de educação ambiental foram maravilhosos e receberam destaque na época, *“nós fazíamos exposições de trabalhos de educação ambiental*

que você não acredita... exposição do trabalho é uma coisa maravilhosa. Que olha, eu já vi muitas exposições de colégios particulares, mas a gente não devia nada pra eles entendeu? Maravilhosos os trabalhos sabe? Pena que não tenho fotos pra te mostrar.”

O compromisso da gestão daquela época fica claro quando escutamos as falas dos participantes da pesquisa e uma hora ou outra citam que o prefeito mostrava-se sempre presente no cotidiano do CEI. Ele queria sim que a implantação dos CEIs em Curitiba desse certo, mas, ia além, o Lerner parecia gostar de ir à escola. *“Até uma vez o (Lerner), eu estava dando uma aula sobre plantas medicinais e a gente tava fazendo chazinho de erva doce, de cidreira pras crianças experimentarem e nisso o prefeito chegou com a comitiva dele então, me lembro assim, que foi uma coisa assim, um momento bem maravilhoso sabe?”* Nota-se a integração, o envolvimento da gestão com o dia-a-dia do CEI, em ver e participar das atividades que estavam sendo realizadas, mas, não com o intuito de cobrança, de “perseguição”, autoritarismo, imposição, nada disso, *“nós estávamos numa roda sentados com as crianças e o prefeito entrou na roda e sentou. A gente sentia que ele gostava de estar ali, não era algo forçado sabe, era natural”*. E essa confiança, a harmonia do prefeito com os alunos, professores e demais funcionários que estavam engajados na implantação dos CEIs, fazia com que todos se sentissem a vontade frente ao prefeito e vice-versa, *“acho que ele já estava acostumado com os alunos, com a gente, e os alunos, os professores estão já estão acostumados com ele aí”*.

Porém, há de se denotar também que esse “envolvimento” elucidado pela atual gestão possivelmente se deu por se tratar de um sono de governo, algo que apostaram todas as fichas para que desse certo.

Muitas foram às formas do trabalho com a educação ambiental realizadas no CEI naquela época, algumas vieram a dar certo e outras nem tanto. *“A gente construiu uma horta vertical, mas ela era num espaço aberto porque a gente não tinha como fechar e é lógico a criança via aquela pirâmide, você acha que criança resiste?”* Um constante tentar, errar, aprender e fazer novamente, aprendendo com os erros. *Foi maravilhoso, mas as crianças olhavam aquilo é lógico né foi muito inocente da nossa parte achar que a criança não ia subir lá, mesmo conscientizando. Por que realmente dava vontade de subir, até subir pra olhar lá de cima. O que aconteceu com nossa horta? Virou um trampolim né? As crianças subiam por aqui e desciam por ali e acabou com nossa horta”*. Embora a horta tenha

contribuído para o caminhar de uma alimentação mais saudável tanto dos alunos quanto dos professores e comunidade escolar, os professores não deram conta de continuar o trabalho daquela forma.

Com a tentativa frustrada da horta vertical em forma de pirâmide, fez-se então outro projeto, era projeto a floreira, mas, que depois com o tempo também não surtiu o resultado esperado, *“passamos pro projeto a floreira. Também não deu certo por que elas pisavam nas flores”*.

Posteriormente, pensou-se em colocar horta novamente no CEI, avaliaram-se melhor o projeto, o local, e a horta acabou ficando na escola por mais tempo, *“essa horta ela ficou em torno acho que de oito anos comigo mais ou menos”*. E provavelmente tenha sido um projeto de horta que deu certo da escola, pois, foi plantada num espaço planejado e de forma mais adequada que a anterior, pois, *“essa horta foi colocada num canto atrás aqui da escola e como não tinha trânsito de pessoas toda hora”* e os alunos, professores e demais funcionários do CEI faziam uso dela. *“Essa horta realmente produziu coisas que a gente levava. Às crianças levavam hortaliças pra casa, nós levávamos”*.

Além do trabalho sobre a importância de uma alimentação mais saudável, manipulação de alimentos como: cenoura, alface, agrião, salsinha, rúcula, era feito ainda um trabalho com plantas medicinais da região e do Brasil, porque a horta era dividida e tinha também plantas medicinais, *“a gente tinha até jurubeba. Pra você ter uma ideia toda as plantinhas medicinais da região e algumas do (Brasil) a gente tinha ali”*. Com o passar do tempo, a dinâmica estabelecida quanto à utilização da horta foi se enfraquecendo, pessoas que estavam engajadas no projeto horta acabaram assumindo outras funções e a horta chegou ao seu fim.

Esmorecimento que não ocorreu somente ao decorrer desse projeto, mas também em outras práticas voltadas para a educação ambiental. *“Até porque houve mudança de prefeito, mudança de postura de secretários, e a horta acabou, e não foi só a horta não. A educação ambiental praticamente dormiu aqui na nossa escola, era mais atividades fechadas em sala de aula”*. Ou seja, as possibilidades de se trabalhar a educação ambiental ao ar livre, em outros espaços fora de sala de aula, de sentir e observar a realidade entorno da escola, foi-se perdendo e se limitavam em *“passar um vídeo sobre as baleias e depois desenhar a baleia na folha, não tinha mais o colocar a mão na massa, era mais teoria, eu não via mais muito atividade de educação ambiental aqui”*.

O CEI (*) é dotado de um espaço externo maravilhoso que propicia o trabalho com educação ambiental em diferentes espaços, tanto dentro quanto fora de sala de aula. *“Quando entrei nessa escola, ela tinha um bosque inativo, ela tinha um tapete de grama no bosque, isso aqui era um paraíso”*. Mas, se esse espaço não for trabalhado com os alunos de forma que todos se sintam parte integrante dele, o mesmo possivelmente não será zelado com carinho, e provavelmente aquele espaço vá *“se acabando até porque a criança fica aqui 9, 10 horas correndo no pátio. Quase 500 crianças então, é quase impossível manter um pátio arborizado”*.

DÉCADA DE 1990	<p>Questão 1 - Sobre o CEI</p> <p>Narrativas da memória histórica no momento de implantação da Proposta Pedagógica do primeiro CEI de Curitiba.</p> <p>4.1.5 Capacitação para o trabalho no CEI</p> <p>Diretora (A): <i>Então, a gente ficou assim, a gente teve um treinamento pra assumir o complexo dois, nós fizemos um treinamento longo, a equipe de implantação da proposta pedagógica procurou fazer toda uma conversa antes com aqueles que queriam trabalhar na escola de tempo integral, explicando tudo sabe como seria o trabalho, mas era uma proposta assim, meio no escuro, por que ninguém tinha experiência, não sabia no que ia dar. Era tudo novo, Tudo novo assim, tudo muito recente né e a gente sabia que o (Lerner) tinha uma expectativa política em cima então. Tinha que dar certo entendeu?</i></p> <p><i>Então, e a proposta ela passou por várias reformas, por que a gente não ia, uma coisa não dava certo a gente acabava passando pra outra tentando fazer acontecer. Mas me lembro que a gente se reunia muito, equipe e os professores e nesses momentos a gente chorava muito as pitangas sabe, por que alguns professores que não quiseram trabalhar no complexo dois, que ficaram no ensino regular né, esses se sentiram invadidos quando chegou a equipe aqui. Eles diziam “agora que virou CEI mudou tudo na escola, tem mais gente aqui, gostava quando era menor, era mais fácil trabalhar”. A coordenadora e a supervisora que ficavam aqui na escola tentavam amenizar essas diferenças sabe, faziam reuniões para explicar que não era pra ser duas escolas separadas, o CEI lá e o regular cá, mas, sabe como é né, sempre vai ter gente que não vai aceitar o novo, que não consegue trabalhar diferente, é tradicional e vai ser tradicional sempre. Você não obriga a pessoa a mudar, ela que tem que perceber as mudanças e se adaptar, se ela quiser é claro.</i></p> <p>Coordenadora Geral (S): <i>As profissionais que a coordenadoria de implantação e docência selecionou para trabalhar, selecionou assim, as professoras que quiseram trabalhar no complexo dois, a gente primeiro conversou, viu o perfil, o que aquela professora tinha mais aptidão pra trabalhar no Centro de Educação Integral, conforme nós falamos que não foi algo imposto, os professores escolhiam ir ou não para o (CEI), todos tiveram momentos de conversa antes pra entender toda a proposta pedagógica, foram capacitados pra trabalhar lá, mesmo sendo algo novo que a gente não sabia se iria dar certo, todo mundo foi capacitado pra tá lá. Eram pessoas que estavam querendo enfrentar um grande desafio, por que era algo que todo mundo queria que desse certo, então essas professoras que optaram em trabalhar no CEI eram ótimas, motivadoras, eram pessoas que estavam sempre sorrindo, estavam felizes por estar trabalhando ali. E mais as pedagogas, as orientadoras educacionais que trabalharam conosco, as coordenadoras dos (CEIs) a própria direção às vezes da escola, e as próprias profissionais, muitos deles que compunham a coordenadoria de educação integral na própria prefeitura, na Secretaria Municipal de Educação, foram</i></p>
----------------	---

<p><i>peessoas assim de muita dedicação, de muito estudo que sempre trataram a educação com a maior competência, com muito cuidado, além disso, somado a isso, com muito empenho e com muito carinho.</i></p>

4.1.5 Capacitação para o trabalho no CEI

No que se refere à capacitação do trabalho houve todo um cuidado com relação à preparação daqueles que tiveram interesse em trabalhar na escola de tempo integral, que apostaram na proposta de implantação dos CEIs em Curitiba. Um treinamento que foi conduzido de forma responsável e que procurou sanar dúvidas dos professores, sempre dando voz e ouvidos a todos. *“A gente teve um treinamento pra assumir o complexo dois, nós fizemos um treinamento longo, a equipe de implantação da proposta pedagógica procurou fazer toda uma conversa antes com aqueles que queriam trabalhar na escola de tempo integral, explicando tudo sabe como seria o trabalho”.*

E essa atenção especial da equipe pedagógica com relação à explicação de toda a proposta, a calma e paciência necessária com o detalhamento de todo o projeto, foram cruciais nesse processo por que essa nova forma de trabalho, *“era uma proposta assim, meio no escuro, por que ninguém tinha experiência, não sabia no que ia dar. Era tudo novo”.* E, ainda havia toda uma expectativa de governo para que a escola de tempo integral no primeiro CEI de Curitiba fosse um sucesso, para que fosse implantados CEIs na cidade toda, era, portanto uma aposta Lernista que *“tinha que dar certo entendeu?”.*

Essa aposta governamental do ensino de tempo integral na RME de Curitiba, *“passou por várias reformas...pois, se uma coisa não dava certo a gente acabava passando pra outra tentando fazer acontecer”.* Ou seja, isso prova o quão flexível foi a proposta, o quanto as pessoas que estavam engajadas nesse trabalho mostraram-se receptíveis e flexíveis a novas reformulações na proposta, mas, acima de tudo demonstraram um comprometimento ímpar em todo esse processo de implantação da proposta pedagógica dos CEIs, reunindo-se constantemente a fim de agregar, somar esforços e conhecimentos nos momentos de reuniões e também fora delas, abrindo espaços para esses diálogos, *“lembro que a gente se reunia muito, equipe e os professores e nesses momentos a gente chorava muito as pitangas”.*

Sobre o trabalho de educação de tempo integral realizado no CEI o que se ouvia dizer de alguns professores, (aqueles que não aspiraram trabalhar no

complexo dois e optaram em continuar o seu trabalho no complexo um), era de que *“agora que virou CEI mudou tudo na escola, tem mais gente aqui gostava quando era menor, era mais fácil trabalhar”*. Nessa fala fica nítido que mesmo não havendo a obrigatoriedade de mudança de papel desse professor o mesmo poderia tentar ser mais aberto, mais flexível a novas propostas, novas metodologias, novas formas de ensinar, mas, essa mudança de postura do professor não pode ser infligida, pois, *“você não obriga a pessoa a mudar, ela que tem que perceber as mudanças e se adaptar, se ela quiser é claro”*, considerando que talvez tenha *“gente que não vai aceitar o novo, que não consegue trabalhar diferente, é tradicional e vai ser tradicional sempre”*.

Percebe-se que permanentemente executaram-se encontros com o intento de se dialogar, dando aos professores chance de manifestação, de exporem a sua opinião sobre o CEI. *“A coordenadora e a supervisora que ficavam aqui na escola tentavam amenizar essas diferenças, faziam reuniões para explicar que não era pra ser duas escolas separadas, o CEI lá e o regular cá”*. A todo tempo procurou-se a integração, e, jamais se quis a separação do complexo um com o complexo dois.

Antecedendo o processo de capacitação, *“as professoras que quiseram trabalhar no complexo dois, a gente primeiro conversou, viu o perfil, o que aquela professora tinha mais aptidão pra trabalhar no Centro de Educação Integral”* e aqueles que escolheram trabalhar no CEI *“foram capacitados pra trabalhar lá, mesmo sendo algo novo que a gente não sabia se iria dar certo, todo mundo foi capacitado pra tá lá”*.

O desejo do prefeito em difundir a escola de tempo integral por toda cidade era intenso e os profissionais envolvidos nesse processo de implantação, *“estavam querendo enfrentar um grande desafio, por que era algo que todo mundo queria que desse certo”*. E o grupo de professores envolvidos nesse momento em que se apostava numa escola de tempo integral, e, que todo um trabalho realizado naquele espaço, naquele primeiro CEI serviria de base para a promoção de outros mais, era um grupo maravilhoso, pois, *“essas professoras que optaram em trabalhar no CEI eram ótimas, motivadoras, eram pessoas que estavam sempre sorrindo, estavam felizes por estar trabalhando ali”*.

Observa-se na fala de um dos membros fundadores que toda a equipe que trabalhou nesse momento de implantação da proposta pedagógica dos CEIs merece destaque, professores, pedagogas, orientadores, coordenadoras, direção e demais

funcionários da escola, todos que “compunham a coordenadoria de educação integral na própria prefeitura, na Secretaria Municipal de Educação, foram pessoas assim de muita dedicação, de muito estudo que sempre trataram a educação com a maior competência, com muito cuidado, além disso, somado a isso, com muito empenho e com muito carinho”.

4.2 Percepções sobre a Educação Ambiental no CEI (*) na década de 1990 e no contexto atual (QUADRO 3)

	Questão 2 – Educação Ambiental na década de 1990 e Agora Críticas e olhares avaliativos sobre a educação ambiental em Curitiba
EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DÉCADA DE 1990 E AGORA	<p>4.2.1 A Educação Ambiental</p> <p>Coordenadora Geral (S): <i>Do ponto de vista da observação, percepção informal do que esse aluno ficou, de como ele era, pelo menos uma das questões que ficou, assim, rapidamente até em se tratando de educação evidenciada, foi à questão justamente de o aluno ser mais solto, mais livre, mais comunicativo, mais crítico e mais alegre. Todos em geral na comunidade escolar ficaram mais atentos a questões de meio ambiente e estavam mudando seu jeito de agir na escola, em casa e em outros locais, sabe tendo mais respeito, mais cuidado, e não jogando lixo em qualquer lugar. Porque na verdade qual é a questão normalmente que se critica ou que se aponta da escola tradicional conservadora? É essa postura meio inerte, até meio, usando o termo engessada, em relação às atividades que são propostas, alguns professores tem a visão de que o aluno, em nome de uma disciplina, ele deva permanecer sentado muito tempo. E nós tínhamos uma ideia totalmente contrária, era sempre de movimento, no Centro de Educação Integral. De uma passagem de uma atividade para a outra, de tal forma que a escola se tornasse prazerosa e atraente para a criança, aulas de educação ambiental ao ar livre, saindo para conhecer os espaços ao redor da escola, observar a natureza, sentir o vento, ouvir os sons da natureza. E isso se observou né? Num período já aí de implantação, no primeiro ano não tanto, mas no segundo, o resultado já veio desse aluno que foi sempre mais crítico, mais participativo eu diria, porque ele não ficava sempre inerte ouvindo o professor, era sempre uma troca de conhecimento, um diálogo permanente.</i></p> <p>Coordenadora do CEI (I): <i>Eu ficava muito no portão do CEI, eu recebia os alunos, conversava com os pais e nessas conversas eu me lembro de que comentavam que os filhos em casa estavam comendo alimentos que antes não comiam, nem sequer experimentavam, tipo verduras, legumes, frutas, fígado. Em outra situação teve uma mãe que falou assim “meu filho agora toda hora ele quer ir ao cinema, porque a professora falou que aquele filme mostra tal coisa”, então tem que ir ao cinema levar o menino no fim de semana. Aí a outra mãe vinha, “olha, a minha filha veio, disse que ela quer ir a uma exposição de quadros que tem aí não sei aonde, uma exposição de arte, então eu vou ter que levar a menina”. Então a gente recebia esse tipo de (feedback) no portão. Uma reunião que nós fizemos depois, na metade do ano, eu me lembro de teve uma mãe que levantou e disse, “olha, lembra do meu filho que eu falei que não comia verdura? Pois eu estou gastando muito, agora toda hora ele quer couve, ele quer mostarda, ele quer couve flor, ele quer beterraba. E nós que não tínhamos tanto o hábito de comer verdura e legumes estamos comendo, eu meu marido e os outros filhos”. Quer dizer, então você veja como isso aí chega para a escola como um (feedback) mesmo né?.Então, a gente transformou aquele aluno em uma pessoa que come melhor e tal. Ele</i></p>

foi para casa, transformou a casa dele. A separação do lixo, que a gente enfatizava muito, essa parte. Esse aluno tava levando esses ensinamentos pra casa, de separar o lixo, de ver o dia que passa o caminhão do lixo que não é lixo. De cuidar dos animais, de observar mais as coisas da natureza. De não jogar lixo em qualquer lugar. Da questão do lixo que é jogado no rio e dá inundação, essas coisas.

Diretora (A): *Quando foi implantado o complexo 2 no aspecto ambiental melhorou muito. As crianças que o trabalho que foi feito em educação ambiental na escola e até com a comunidade foi assim, muito bom. Muito bom mesmo. A gente notou uma mudança no padrão de comportamento daquelas pessoas bem simples mesmo entendeu? Mudaram o comportamento.*

Porque a criança, o filho levava pra dentro de casa as informações. Então, veja bem, naquela época também a comunicação era precária comparada com hoje né. Televisão era preto e branco, a gente ainda tinha aqueles vídeos cassete que era um pra escola inteira né. Nós não tínhamos computador era na máquina né. Então, a gente tinha muita dificuldade de passar mesmo. A criança tinha como referência a escola e o professor. Éramos nós que passávamos a informação pra criança né e o que acontecia? A gente arrumava aqueles vídeos e trabalhava com as crianças né. Então, os primeiros vídeos de educação ambiental, o que estava acontecendo com as baleias, com os golfinhos né com a onça pintada, a gente passava através de vídeo, aquele vídeo cassete que era um horror, mas aquilo era o máximo pra gente. E as crianças acabavam levando pra dentro de casa todo esse nível de informação. Tanto é que nós temos alunos daquela época que hoje são engenheiros da (Petrobrás), são médico, são dentista. Crianças assim, gerentes do (Banco do Brasil) e eram crianças muito pobres. Pobres mesmo de vir de chinelinho de dedo pra escola sabe?

Então, e foi um projeto assim, maravilhoso, por que aquilo que eu falei pra você, mudou a postura, mudou muito a cabeça das crianças, por que as crianças naquela época já são pais hoje entendeu? Eu não digo pra você que o meio ambiente aqui não esteja sendo agredido, está até pela questão do aumento da população.

Eu sinceramente nisso aí eu tiro o chapéu pra ele (Lerner). Outra coisa também que aconteceu naquela época foram os passeios com as crianças, a mudança do passeio público pro zoológico. Quando o (Lerner) assumiu ele fez um zoológico lá em (São José) e nisso eles levavam as crianças pra ver que o animal não pode ser fechado num quadradinho. E que esta situação mudou. Fazia tudo isso então, eu acho que isso daí conscientizou muito.

E aí com o tempo teve troca de prefeito, equipe de implantação da proposta pedagógica também alguns foram fazer outras funções na Rede, e aqui na escola quase não se via mais nada de educação ambiental, era só algumas atividades poucas dentro de sala de aula. Agora (2013) que a educação ambiental está sendo retomada na escola, a gente bate muito na questão da proteção com os animais entendeu? Principalmente os animais silvestres, os animais e os domésticos também. A gente faz muitas falas com a criança com relação a cachorro, por que assim, no início do ano desse ano (2013) as crianças, algumas traziam cachorro. E o que acontecia? O cachorrinho ficava ali lá fora, na calçada, na rua, exposto a todo tipo de perigo, podia ser morto por carro, por gente má que podia passar e fazer mal, passar frio, calor, sede. Então, a gente teve que fazer uma conscientização com eles e alguns cachorros a gente teve que chamar até uma (ONG) pra levar, por que eram cachorros de rua mesmo. Então, a gente doou ração, todas essas coisas a gente faz, e pra que? Pra que as crianças vivenciem uma situação melhor, que a gente tem que proteger, tem que cuidar, tem que amparar pra que a gente possa ter no futuro essas coisas boas.

Hoje a gente não vê uma criança nesse bairro aqui matando passarinho. Alguns de nossos alunos são filhos de ex alunos do CEI e que já aprenderam a cuidar do meio ambiente, que já passaram por nós aqui e aprenderam com a nossa prática, com o nosso exemplo. Tanto é que passarinho tá virando uma praga, não tem mais predador. E naquela época o predador eram os moleques. Hoje as crianças não sabe? Sabem que não é correto matar o bicho por mera diversão e também por que não se interessam mais por isso, são outras coisas entendeu? Computador, jogos, internet. Tanto é que os passarinhos, nós vemos bastante passarinho aqui, quando entra à primavera, nós temos um cedro ali na frente que tem uns papagaios que acho que veio da (Serra do Mar) que eles fazem ninho ali todo ano.

As crianças acostumaram a cuidar. É pombo, papagaio tem outros passarinhos. Os filhotes caem do ninho e daí o que as crianças fazem? Pegam os filhotinhos e vem trazer pra gente e pro guarda. Daí o seu R., até ano passado foi engraçado, por que não acabava mais de cair papagaio daquele ninho né eu não sei quantos filhotes de lá, mas as crianças chegavam, “seu R., vai coloca o filhotinho lá pra mim?”. E é bem ali numa orquídea assim, que eles fazem o ninho né. Daí seu R. veio reclamar pra mim, “professora A. eu sou guarda da escola e eu já tô cansado de colocar passarinho lá né”. Então, você vê? Olha o comportamento né como mudou. As crianças protegem. A pomba eles vêm trazer atrás da minha janela. Aqui é o lugar onde eles colocam os filhotes de pombo e depois eles vêm ver se a mãe tá tratando, vem ver o que tá acontecendo. Então, eles têm uma preocupação. É uma postura diferente entendeu?

Agora o projeto de educação ambiental tá assim, tá no jardim, na horta, mexer na terra, observar o entorno e na separação de lixo. Nós trabalhamos muito o meio ambiente com as crianças, as oficinas do complexo dois hoje elas são mais entrelaçadas e elas fazem uma complementação do que é passado aqui no ensino regular. Os professores tem aprendido a caminhar juntos, tá diferente do que na época em que o CEI foi inaugurado, a mentalidade dos professores tá diferente, eles se abrem mais pra trabalhar em união, trocam mais informação do seu trabalho com o outro, não tem mais tanta falta de troca, ainda tem mas, é menos que antes, é mais um trabalho inter – multidisciplinar que tem acontecido aqui agora.

Então, agora que a gente tá retomando a educação ambiental, eu assumi a gestão o ano passado então, um objetivo meu nessa gestão é isso, é recuperar o quintal da escola, a beleza. Eu vou me aposentar, mas, tenho a certeza que as pessoas que assumirem a direção vão continuar com o projeto de educação ambiental, pois são pessoas que gostam da escola, acho que elas vão dar continuidade ao projeto entendeu? E a professora (S) de educação ambiental, ela tá apaixonada pelo projeto, é a professora que vai continuar aqui e que se não continuar no projeto, pelo menos ela vai cobrar alguma coisa pra que a outra pessoa dê continuidade, por que a educação ambiental aqui na escola tava meio parada.

4.2.1 A Educação Ambiental

Quando questionado aos participantes da pesquisa sobre suas percepções a respeito de mudança comportamental dos alunos, professores, funcionários da escola e comunidade em geral, em suas falas faz-se referência de que depois de realizada atividades de educação ambiental dentro e/ou fora do CEI houve

transformação na forma de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nessas ações, *“o trabalho que foi feito em educação ambiental na escola e até com a comunidade foi muito bom. Muito bom mesmo”*.

Uma mudança na qual transformou esses indivíduos em sujeitos mais comunicativos, críticos e também mais felizes na escola, pois, *“do ponto de vista da observação, percepção informal do que esse ficou, de como ele era, pelos menos uma das questões que ficou, assim, rapidamente até em se tratando de educação ambiental foi à questão justamente de o aluno ser mais solto, mais livre, mais comunicativo, mais crítico e mais alegre”*. O aluno se tornou mais participativo durante as atividades propostas na escola, não era mais aquele aluno que ficava *“inerte ouvindo o professor”*, durante as aulas havia *“sempre uma troca de conhecimento, um diálogo permanente”*. Nota-se que quanto maior for o nível de sensibilização, envolvimento e conscientização dos sujeitos, mais capacitados estarão para serem *“anunciadores e denunciadores”*, devido ao grau de transformação que assumiram (FREIRE, 2001, p.32-33).

E naquela época de implantação do primeiro CEI de Curitiba a quantidade de meios de comunicação era menor, *“a comunicação era precária comparada com hoje”*. A escola não dispunha de muitos instrumentos tecnológicos que auxiliassem nas aulas, não havia computador e *“a televisão era preto e branco...e tinha aqueles vídeos cassete que era um pra escola inteira”*. Devido ao ínfimo material tecnológico disponível no momento os professores se detinham em passar vídeos em algumas aulas, filmes sobre a vida de algumas espécies e era transmitido por *“aquele vídeo cassete que era um horror, mas aquilo era o máximo pra gente”*.

Era perceptível que *“todos em geral na comunidade escolar ficaram mais atentos a questões de meio ambiente e estavam mudando seu jeito de agir na escola, em casa e em outros locais, sabe tendo mais respeito, mais cuidado, e não jogando lixo em qualquer lugar...ver o dia que passa o caminhão do lixo que não é lixo...e da questão do lixo que é jogado no rio e dá inundação”*. Essa atenção que emanava na comunidade escolar frente aos problemas ambientais despertava nesses sujeitos a conscientização, por meio de um olhar mais crítico perante a realidade, tomando posse da mesma (FREIRE, 2001, p.33).

Faz-se necessário e importante lembrar o contexto histórico em que foi observada essa mudança de comportamento dos sujeitos se deu. Ressalta-se que graças à prática de educação ambiental e a dinâmica de educação de tempo integral

desenvolvida no CEI na década de 1990 a comunidade escolar até então acostumada a uma prática escolar tradicional, *“engessada”*, controlada, a qual os estudantes somente recebiam pacientemente as informações transmitidas pelos professores mudou sua postura, mudou significativamente seu comportamento.

A proposta do Centro de Educação Integral era totalmente contrária a esse ensino fixo, pois, tratava-se de uma escola em movimento constante, na qual eram oportunizadas aos alunos atividades diferenciadas realizadas dentro e fora do CEI.

As aulas de educação ambiental aconteciam sob esse contexto, eram realizadas dentro de sala de aula, mas, também aconteciam *“ao ar livre, saindo para conhecer ao redor da escola, observar a natureza, sentir o vento, ouvir os sons da natureza”*. O intuito desse novo modelo escolar era de que *“a escola se tornasse prazerosa e atraente para a criança”*

Toda essa proposta de movimento do CEI veio imbuída de distintas atividades que puderam provocar nos alunos e comunidade escolar variados exemplos de mudança em seus costumes. Um desses exemplos refere-se à mudança de hábito alimentar, que lhes proporcionou a rotina de uma alimentação mais saudável. Os pais dos alunos *“comentavam que os filhos em casa estavam comendo alimentos que antes não comiam, nem sequer experimentavam, tipo verduras, legumes, frutas, fígado...não tínhamos tanto o hábito de comer verdura e legumes estamos comendo, eu meu marido e os outros filhos”*. Ou seja, *“a gente transformou aquele aluno em uma pessoa que come melhor e tal. Ele foi para casa, transformou a casa dele”*.

Outro exemplo de mudança foi em relação aos costumes culturais dos alunos e comunidade escolar, segundo um dos membros fundadores *“teve uma mãe que falou assim: meu filho agora toda hora ele quer ir ao cinema, porque a professora falou que aquele filme mostra tal coisa. Então tem que ir ao cinema levar o menino no fim de semana”*. Outra mãe disse, *“olha, a minha filha veio, disse que ela quer ir a uma exposição de quadros que tem aí não sei aonde, uma exposição de arte, então eu vou ter que levar a menina”*. Ou seja, a proposta pedagógica do CEI abriu novos e variados caminhos possibilitou aos alunos e comunidade escolar diferentes olhares, a mudança comportamental ocorreu não somente no aspecto referente as questões ambientais, mas, expandiu sua ação em outros segmentos, enriqueceu culturalmente os sujeitos envolvidos naquele processo.

E essas mudanças que foram relatadas pelos participantes da pesquisa possivelmente ocorreram graças aos exemplos diários que eram apresentados no

CEI. O reflexo dessas ações, dessas atividades que o grupo de professores difundiu como cultura não era apenas um emaranhado de informações, mas uma prática “crítica e criadora” (FREIRE, 2001, p. 43).

A educação ambiental realizada no primeiro CEI foi algo realmente muito significativo, pois, *“mudou a postura, muito a cabeça das crianças”* e que hoje são adultos, são cidadãos que possivelmente continuaram a lidar com as questões de meio ambiente e sociedade de uma forma diferente, mais reflexiva, consciente. Todavia não que *“o meio ambiente aqui não esteja sendo agredido, está, até pela questão do aumento da população”*.

Devido à mudança de gestão, de equipe pedagógica e de outros profissionais que estavam engajados no sonho de implantação dos CEIs por todo o município, ocorreu que ao decorrer dos anos à educação ambiental estava adormecida na escola, e somente agora em 2013 é que *“está sendo retomada na escola”*. O projeto de educação ambiental atualmente no CEI *“tá assim, tá no jardim, na horta, mexer na terra, observar o entorno da escola e na separação de lixo...e as oficinas do complexo dois elas são mais entrelaçadas e elas fazem uma complementação do que é passado aqui no ensino regular”*.

A educação ambiental vem sendo discutida também sob aspectos de proteção animal, por que no início desse ano os alunos tinham o costume de deixar seu cachorro de estimação acompanhá-los até a porta da escola, fato que acabou se tornando uma situação problema, pois, o CEI assim como em grande parte das escolas não recebe animais em seu cotidiano, não é dotado pedagogicamente para essa ação e não tem estrutura para tanto.

Desta forma, os professores acabaram discutindo essa questão dos animais de estimação que vinham até a escola e depois não voltavam sozinhos para casa, ficando então expostos aos perigos da rua correndo o risco, por exemplo, de serem atropelados ou maltratados por outras pessoas, de ficarem sem água e vulneráveis as condições climáticas. E por meio dessa situação *“a gente teve que fazer uma conscientização com eles e alguns cachorros a gente teve que chamar até uma ONG pra levar, por que eram cachorros de rua mesmo”*. Nota-se o envolvimento da escola nessa questão, não apenas discutindo com os alunos e comunidade escolar, mas, demonstrando através de suas ações na prática que o fazer, o “colocar a mão na massa”, certo de fato como exemplo, como referência. E qual é o objetivo do CEI com essa prática? É *“pra que as crianças vivenciem uma situação melhor, que a*

gente tem que proteger, tem que cuidar, tem que amparar pra que a gente possa ter no futuro essas coisas boas”.

Na década de 1990 as crianças da comunidade ao entorno da escola tinham o hábito de matar passarinho, era a diversão delas naquela época, *“hoje a gente não vê uma criança nesse bairro aqui matando passarinho”*. Os tempos são outros, as crianças preferem brincadeiras no computador – internet e também por que já *“sabem que não é correto matar o bicho por mera diversão”*.

As questões sobre cuidado e respeito com o meio ambiente que foram trabalhadas com os alunos do CEI na década de 1990, fazem parte hoje de um processo de conscientização que foi plantado no ontem e que vem sendo colhido agora. As crianças que antigamente matavam passarinho e que aprenderam a enxergar o meio ambiente de outra forma, hoje alguns são pais e tem filhos na escola e disseminam essa cultura de preservação, pois, *“aprenderam com a nossa prática, com o nosso exemplo”*.

Essa cultura atual dos alunos do primeiro CEI e da comunidade de preservarem os passarinhos é uma prática latente na escola. Algumas espécies de aves se acostumaram a fazer seus ninhos em árvores e locais dentro da escola, e com isso, há constantes ocasiões em que os filhotes caem dos ninhos e os alunos *“pegam os filhotinhos e vem trazer pra gente e pro guarda”*, pois, *“as crianças acostumaram a cuidar”*. E essa é uma prática tão recorrente que tem gerado uma situação de desconforto para um funcionário da escola no sentido de exercer uma função pré-determinada, mas, de ter que ficar colocando passarinho no ninho a todo tempo. O comportamento dos alunos é de preocupação, zelo e carinho pelos passarinhos, se, por exemplo, um filhote de pombo cai do ninho *“eles vêm trazer atrás da minha janela. Aqui é o lugar onde eles colocam os filhotes de pombo e depois vêm ver se a mãe tá tratando, vem ver o que tá acontecendo. Então, eles têm uma preocupação”*.

Realizando um feedback da prática realizada antes e a que está sendo empenhada na escola hoje, observa-se que tem ocorrido um movimento diferente ao contexto vivido no CEI na década de 1990 quando os professores se sentiram invadidos e não existia um trabalho em conjunto, atualmente *“os professores tem aprendido a caminhar juntos...a mentalidade dos professores tá diferente, eles se abrem mais pra trabalhar em união, trocam mais informação do seu trabalho com o*

outro, não tem mais tanta falta de troca, ainda tem mas, é menos que antes que antigamente, é mais um trabalho inter – multidisciplinar que tem acontecido aqui”.

Um dos objetivos e perspectivas da atual direção do CEI antes de se aposentar no final de 2014, é de *“recuperar o quintal da escola, a beleza”,* e de ter *“a certeza que as pessoas que assumirem a direção vão continuar com o projeto de educação ambiental, pois são pessoas que gostam da escola”.* Segundo a direção a atual professora de educação ambiental da escola é alguém *“apaixonada pelo projeto, é a professora que vai continuar aqui e que se não continuar no projeto, pelo menos ela vai cobrar alguma coisa pra que a outra pessoa dê continuidade, por que a educação ambiental aqui na escola tava meio parada”.*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DÉCADA DE 1990 E AGORA	Questão 2 – Educação Ambiental na década de 1990 e Agora Críticas e olhares avaliativos sobre a educação ambiental
	4.2.2 Principais projetos e atividades de Educação Ambiental no CEI <p>Diretora (A): Não me recorde se o Projeto Água foi o primeiro projeto de educação ambiental realizado em nosso CEI, mas, foi um dos mais em pé, dos mais importantes, por quê? Foi assim, como nós tínhamos vários olhos d'água aqui, por que na verdade isso daqui era fazenda do engenheiro (H.). Isso aqui era só mato. Essa escola foi feita pra atender esse conjunto da (COAB) dentro de uma região que tinha mato por todos os lados e o (Rio Bacacheri) ele nasce aqui em cima. Ele passa pelo conjunto e tem um colégio das freiras ali em cima que tem um bosque então, até ali o (Rio Bacacheri) ele é limpo, ele começa a ficar sujo depois de uma certa altura. E o que aconteceu na época? A gente montou esse projeto sim. O Projeto Água pra recuperação do (Rio Bacacheri), inclusive foi feito arborização em volta do rio, foi coletado amostras de água, foi trabalhado com a criança as águas das fontes dos olhos d'água que deveria ser mantido e nós tínhamos também uma parceria com uma (ONG) que não recorde o nome agora. A (ONG) trabalhava com a recuperação das águas e eles faziam um trabalho aqui em parceria com a gente. Esse projeto foi muito importante, mas mesmo assim, mesmo com tudo isso o progresso chegou e nós tínhamos um olho d'água aqui em cima que era maravilhoso, mas ele foi aterrado, por que era terreno comprado. E o que aconteceu? Construíram um conjunto sobrado lá em cima. Então, os olhos d'água foram aterrados apesar de todo esforço, mas fora isso nós conseguimos segurar a construção de algumas casas a beira do rio. As crianças saíam da escola, iam até o rio fazer visita no rio, plantar árvores e as pessoas da comunidade viam a gente lá, chegava até fazer desfile ecológico pelas ruas do bairro pra conscientizar a arborização da rua sabe? Tudo isso foi feito aqui.</p> <p>Professora (S): É, então minha história no CEI começou na verdade foi o (Projeto Ecológico do Ser), que ele começou para ser um projeto de 10 anos na escola, trabalhava os 4 elementos e valores humanos. Comecei trabalhar valores humanos com ensino religioso, eu trabalhava ensino religioso e permeava valores humanos, daí nasceram vários projetos, exemplo o (Agente da Paz). Daí as crianças trabalhavam mancala, já abraçavam as árvores, descobriram os tons da terra, porque a gente trabalhava terra, água, o fogo e o ar. Então a fogueira na verdade a gente fez um trabalho simbólico de eles jogarem todas as coisas ruins que eles tinham, porque eles têm um histórico</p>

muito ruim, uma vida muito cheia de traumas, de problemas, então a fogueira na verdade eles jogavam, eu fazia com que eles escrevessem e simbolicamente a gente jogava fora todas aquelas negatividades, aquelas coisas ruins. O ar era tudo para eles, então a gente brincava, fazíamos bolinha de sabão, bem bom. A terra eles mexiam muito na terra.

Surgiu o (Agente da Paz), porque na escola tinha muita violência, a gente via as crianças, os próprios alunos vinham buscar os amigos carregados, porque estavam esperneando, estavam em crise, brigando muito. Daí com esse projeto eles cuidavam da escola, eles tinham toda uma consciência de não bater, de conversar, de abraçar, veio a questão do abraço, do diálogo, então foi muito 10. Depois do meu trabalho com ensino religioso fui colocada para trabalhar meio ambiente com os alunos, mas, eu não sabia o que fazer: "Meu Deus o que vou fazer ali?".

Professora (A): *Em 2013, houve uma proposta de mudança dos (CEIs) e entrou a questão ambiental pela secretaria, daí nessa proposta a (professora S) assumiu a disciplina ambiental.*

Professora (S): *A educação ambiental estava um pouco adormecida no CEI, eu acho que não tinha muita prática, era mais a teoria, o pessoal ficava mais lá em cima, dentro de sala de aula. Daí quando eu entrei e na verdade eu não sabia o que fazer, e sabe quando aquilo nasce, nada acontece por acaso, foi força das minhas colegas também, e fui me animando com a educação ambiental, fui me encontrando, hoje sou muito feliz fazendo isso. Quando eu vim da minha licença eu vim com a minha cabeça pronta para trabalhar com o quinto ano, eu já tinha até criado metas com eles, ia fazer um trabalho bem dez fechado com o quarto, quinto ano, daí eu chego na escola, e "não, não é isso, você vai para o meio ambiente". Crianças eu peguei segundo e quarto ano, quer dizer, eu não estava nem um pouco preparada, daí caí de paraquedas naquilo, falei, "meu Deus, e agora?". E daí como eu já tinha cantado ano passado com eles uma música que dizia assim, "moro em uma linda bola azul que flutua pelo espaço, tem floresta e bicho pra chuchu, cachoeira, rio, riacho. De manhã cedinho os passarinhos dão bom dia para o sol cantando cuida do jardim pra mim, deixe a terra florescer, pensa no filhote do filhote que ainda vai nascer". E foi dessa música, daí eu comecei, a escola era bem, bem feia. Nós não tínhamos nada ali, plantio nenhum, falei, "sabe o que, eu estou trabalhando meio ambiente", eu comecei a fazer uma pesquisa com eles, eu falei, "gente, como está a nossa escola?". E por meio dessa situação problema comecei a problematizar com eles, "o que a gente precisa?". E daí junto com eles foi um trabalho assim aprender a ensinar, eu aprendi muito, ensinei um pouco, mas eles me ensinaram muito. Então foi uma troca, uma energia tão legal, e daí as coisas foram nascendo. E como eu te contei, eu que estava aquele galho seco, que sequei mesmo literalmente, literalmente eu virei um galho seco, quando eu entrei na prefeitura eu era uma árvore frondosa, cheia de ideias, daí como eu te falei, eles vão podando, podando, não pode isso, não pode fazer tal coisa, aí eu virei aquele galho seco. Daí voltei, estava cheia de ideias, já de cara eles me quebraram, e daí agora eu estou de novo uma árvore frondosa com mil ideias, porque as crianças trazem muito, eles vêm pra você quando existe uma sintonia. Todos estão plantando em casa, estão contando pros pais, pra família, pros amigos. Daí veio assim, nós trabalhamos, fazemos esse trabalho, é um trabalho eu não digo nem que é interdisciplinar, é multidisciplinar, porque eles tiveram que contar as mudas, dividir as mudas, foi trabalhado isso.*

Professora (A): *Construíram primeiro, porque não tinha onde plantar, então foi trabalhado a questão da reciclagem de vasilhas para onde plantar a semente, porque eles começaram não com as sementes, mas com ervas que eles tinham na casa deles. Eles começaram a trazer, aí veio aquele mutirão de ervas e a (professora S) tinha que arrumar algo para plantar e não tinha material, então começaram a reaproveitar o que eles tinham em casa.*

Professora (S): *Eles traziam, daí foi aí que aconteceu, a gente cortou a garrafa ao meio, o pedaço de cima a professora de artes fez umas baianas, a coisa mais linda. E o pedaço de baixo nós plantamos e enchemos a escola, estava lindo também. Só que como nós temos a comunidade escola eles acabaram levando tudo, arrancando, houve uma depredação.*

Professora (S): *O projeto de retomada real de educação ambiental aqui na escola nasceu da música "O Filhote do Filhote".*

As crianças traziam de casa muita muda, começamos plantando ervas, eles faziam pesquisa, então foi todo feito um trabalho, como eu te falei, multidisciplinar, porque trabalhamos tudo. Que eles são hóspedes da Terra, eles sabem, eles são bem conscientes disso.

Professora (A): *Questão também que foi colocada para eles da importância, do valor deles cuidarem do meio ambiente, porque nós somos responsáveis. E assim, o interesse deles na manipulação, no cuidado, pra que serve isso, pra que serve aquilo. Então eles foram a um laboratório de informática trazer mais elementos e daí em um segundo momento que se partiu para a sementeira mesmo, não era mais colocado muda em garrafinha, a gente começou a trabalhar o mexer na terra mesmo, eles plantavam sementinha na terra, plantavam temperinhos, e daí eles criaram a composteira. Eles têm consciência de que se não tiver o cuidado, não tiver a chuva, não tiver o regar, a plantinha vai morrer. Que o florir mesmo, então embeleza. Você viu as florzinhas lá atrás e na entrada né, então eles que plantaram, está ficando bonito agora. Se mudou a estrutura da escola nessa relação do visual, hoje eles veem a escola já com outros olhos, cuidam dos espaços da escola e estão achando a escola mais bonita, e tem mais alegria em frequentar seus espaços. E o cuidado, então assim, a relação, por exemplo, de onde era o lugar onde colocavam o lixo hoje estão plantadas árvores, aqueles de cimento lá que te mostrei, então ali eles molham, não arrancam a folhinha, então na hora que tem alguém molhando eles respeitam, por que está molhando, eles veem que a planta precisa, tem necessidade para desenvolver, pra germinar, eles perceberam o processo de germinação do plantio. E os resíduos eles separam e colocam no local certo, onde você viu.*

Professora (S): *Então, como nós tínhamos esse espaço aqui fora, nós resolvemos pegar todo lixo da escola e enfatizar essa questão do lixo, por que eles reciclam lixo que não é lixo e separam o lixo orgânico. O lixo orgânico eles trazem para a composteira, e daí agora a gente vai terminar, porque como foi tudo muito rápido e as coisas aconteceram assim como eu te falei de repente, então para ano que vem a gente vai melhorar a nossa composteira ali, vamos criar uma horta melhor ou uma agrofloresta, que é um sonho que a gente tem. O legal de ser incluída a classe dela, que é a classe especial, que agora eles estão bem imbuídos, eles molham, eles cuidam. Aconteceu assim, deu um boom na escola, todos querem participar, até o primeiro ano, que não entra, porque agora, ano que vem vai começar a entrar à tarde, eu vejo que às vezes eles pegam um galhinho e tudo eles estão plantando. Tudo o que eles veem eles querem plantar agora. Eles se realizam mexendo na terra, ficam felizes sabe. Nosso trabalho é colocar uma sementinha nos alunos. Porque nós não acreditamos que só a teoria resolva tudo, não adianta você ficar no blábláblá, "não jogue, não faça isso", então partimos para o fazer, pra ação, pra mostrar e dar o exemplo. Porque a prática é o que importa, aquilo que você faz você nunca mais esquece. Nós inclusive, ela que tem toda uma espiritualidade acima de tudo, a gente pensa que nós estamos educando não para esse momento da escola, mas para a vida, para eles, uma questão assim de mentalidade mesmo, que a natureza precisa, que nós dependemos, nós somos a própria natureza. É o reciclar, é assim um trabalho místico mesmo que a gente faz com as mancalas, e com as mancalas que eles aprenderam com o abraçar a árvore, com a fotossíntese, que eles entenderam muito bem,*

tudo assim. Nós tínhamos aquelas árvores e a mancala, daí eles abraçavam as árvores, a gente trabalhava o micro e o macrocosmo com eles, eles faziam todo um trabalho assim de introspecção, sabe, e daí a mancala na verdade é terapêutica, e como nossas crianças são como toda criança é agitada. Todos os alunos ficam o dia toda na escola, com exceção dos alunos da classe especial, mas, os demais ficam o dia inteiro, 9 horas na escola, a gente tem que pensar que esse aluno também cansa e precisa de momentos de relaxamento.

Professora (A): Então precisa canalizar essa energia. E daí ela fazia na terra buraquinhos e de forma circular eles iam desenhando no redor desse círculo e no meio eles centralizavam as energias.

Professora (S): E às vezes estava assim para chover e eu tinha que entrar e eles não queriam, eles faziam uma mancala e daí eles enfeitavam com tudo o que a natureza nos dá, com folhinha, folhinha caída, pedrinha, gravetos, faziam uma mancala, daí eles faziam outra mancala, daí eles se juntavam em quatro, cinco, faziam uma mancala só, eles não queriam sair ali da terra. Isso foi trabalhado inclusive com a classe especial também, com a turma da manhã a gente fazia.

Professora (A): Na verdade, eles assim, "professora, hoje é dia de a gente ir lá cuidar?". Então assim, aí tem poucos regadores, agora eu falei para a professora S. a gente conseguiu baldes reciclados, que é da (Risotolândia), falei, "agora nós temos bastante balde", porque todos querem. Daí a gente mostrou que também não pode botar pouquinha água, porque não é suficiente, como a terra é um espaço que tem um elemento que tem lençóis e necessita, então precisa se molhar mais, quando chove não tem necessidade, porque a própria natureza abastece isso, então tudo isso, como a professora S. colocou, são elementos que fazem com que o aluno, na sua fase adulta, venha a produzir e cuidar da natureza, aquilo que ele construiu e percebeu pela prática, aquilo que ele colocou a mão na massa pra fazer.

Professora (S): Com a música Filhote do Filhote a gente pode trabalhar dentro de português, o que são as rimas, as palavras ali, quais os animais que estão destacando, que tipo de animais a música fala, então a gente trabalhou na questão de ciências, na questão da letra da música. Do espaço, a terra, a geografia. É multi, multidisciplinar, exatamente, e eles nem percebem que eles estão trabalhando tudo isso. O pessoal da escola, não a maioria, mas alguns poucos ainda não entendem que esse projeto é extremamente amplo, porque tem essa ideia que ensinar é só português, matemática, e daquele jeito, as crianças enfileiradas, você tem que passar conteúdo, você tem que fazer isso, e tem outras maneiras de eles aprenderem que é muito mais prazerosa, mas a maioria agora tem trabalhado mais junto. Esse projeto eles fazem, eles colocam a mão na terra, depois todo dia a gente faz um (feedback) o que vocês descobriram, o que vocês acharam, então vamos registrar. É um prazer para eles registrarem, e daí com isso eles estão escrevendo, eles estão sem eu estar ali no pé pedindo, falando, falando, entende? Uma planta que apareceu, o nome dessa planta, vamos pesquisar, eles trazem para mim. Então o aprendizado é uma troca. Eu sou mediadora desse projeto.

Professora (A): Num projeto que fizemos para deixar a escola mais bonita, o Projeto Florir, nessa pesquisa eles viram o que eles queriam plantar flores com a entrada da primavera, aí eles foram pesquisar qual é a flor que mais se adapta com o nosso clima de (Curitiba), porque tem flores que não dão, daí eles concluíram que eram as flores perenes. E com isso também a direção da escola, pedagogas viram o desenrolar do projeto e investiram, então assim, a diretora que você conversou, ela investiu e eles queriam ampliar, como seria isso projetado. Então começou a consultar o que, urbanistas para vir até aqui, conversar, que mudas seriam adequadas para ficar melhor, então teve suporte

também da direção da escola, porque a ideia partiu da essência dos alunos, o encaminhamento da professora S. que ela já tinha conhecimento pedagógico, mas a questão do fazer, do realizar teve suporte da questão da direção.

Professora (S): *Nós também aprendemos que o amor-perfeito é só para inverno porque na verdade assim, por a gente ser meio, meio não, eu, por exemplo, sou mais senhorinha, todo mundo acha que eu entendo. Não entendo nada, nada, nada, estou aprendendo com os meus alunos, porque eu estou tendo que buscar, estou estudando, hoje eu estou cheia de livros sobre o meio ambiente, estou estudando muito para poder ensinar, e isso que me fez crescer, porque agora eu estou tendo que buscar subsídios.*

Eu faço um trabalho de harmonização assim, que eles pegam a energia cósmica, trazem até eles acendem a luz do peito, eu trabalho com os chacras sem eles saberem, sutilmente, entende, para dar uma abaixada, porque eles são muito cheios de energia, então você dá uma freada, eles trabalham com o corpo, eles sentem os dedinhos para fazer a tarefa melhor, sentem os olhos e agradecem porque eles enxergam os ouvidos, porque eles conseguem ouvir, a boca e a nuca, porque eles falam e eles conseguem virar o pescoço, então eles vão agradecendo o corpo, daí as coisas vão acontecendo, porque eu acredito que a gente vive em teia. Daí um belo dia eu fazendo esse trabalho e veio uma ideia de uma bolinha, que eles engolem uma bolinha colorida, daí eu fui trabalhando o corpo, ciências, eu fui passando pela traqueia, a bolinha foi viajando até chegar no pé, depois a bolinha voltou e eles soltam a bolinha e jogam novamente para iluminar a sala. E eles adoram, então eu encontro às vezes criança e, "professora, eu não esqueço daquela aula", muitos disseram, algumas meninas do quarto ano, "eu quero ser professora que nem você", recebi cartinhas assim, coisas que foram surgindo, que vão surgindo. Eu penso assim, que quando você faz o trabalho que você pensa em melhorar a humanidade, que seja bom para todos você recebe, o universo te responde com isso. Quando a gente troca energia já não vou ser mais a mesma pessoa, eu já conheci você, então eu ensino para eles, nós cantamos assim, a gente celebra todo dia, "bom dia sol, bom dia céu, bom dia ar, bom dia mundo, começo a cantar, bom dia você que é meu irmão, bom dia você que é cidadão". E nós cantamos, olho no olho, vejo que isso é a ecologia do ser, porque não adianta eu ensinar todas as teorias se eu não me conheço. Então eu tenho que começar primeiro por mim, quem sou eu, entende, que eu acho que essa é a ecologia do ser, e agora eu me conheço, agora eu vou conhecer em volta.

Professora (A): *Eu creio que todas as coisas foi Deus quem criou e a gente tem que louvar a Deus. Nós vivemos em um mundo de tribulações e se a gente não clamar e não nos fortalecer, buscando a energia que Deus nos dá todos os dias, a gente certamente não vai conseguir nos colocar para o outro. Então temos que dar a mão, temos que partilhar, temos que ensinar e temos que respeitar o outro. E quando a gente faz com carinho, com amor, o aluno percebe isso, o aluno troca isso e ele se sente seguro.*

4.2.2 Principais projetos e atividades de Educação Ambiental no CEI

Um trabalho expressivo de educação ambiental que foi desenvolvido no CEI (*) na década de 1990 foi o Projeto Água o qual aparece na fala de alguns participantes da pesquisa, e, que se destacou por ter abordado os problemas referentes ao entorno da escola.

Sabe-se que na época de implantação do CEI, a escola foi feita pra atender as pessoas que moravam num conjunto habitacional próximo, e que era *“dentro de uma região que tinha mato por todos os lados”* e que a nascente do Rio Bacacheri emerge em cima dessa região, e, que o mesmo não se mantém límpido e puro em todo o seu percurso. Devido essa problemática é que surgiu então o Projeto Água o qual visava à recuperação desse rio, *“inclusive foi feita arborização em volta do rio, foi coletado amostras de água”*, e foi trabalhada com os alunos toda questão das fontes dos olhos d’água daquela região em parceria com uma ONG, e, essa ONG tinha a função de trabalhar com a recuperação das águas.

Houve todo um envolvimento dos alunos, professores e comunidade escolar com esse projeto, *“as crianças saíam da escola, iam até o rio fazer visita...plantar árvores e as pessoas da comunidade viam a gente lá, chegava até fazer desfile ecológico pelas ruas do bairro pra conscientizar a arborização da rua”*.

Observa-se, porém, que mesmo com todo empenho denotado nesse projeto infelizmente foi construído um conjunto de sobrados em cima do olho d’água, ou seja, *“os olhos d’água foram aterrados apesar de todo esforço”*. Mas o projeto na época conseguiu frear a construção de algumas casas a margem do rio.

A contribuição da professora de educação ambiental atual do CEI deu-se graças a sua experiência anterior na escola com o ensino religioso no qual a mesma desenvolveu dois projetos relevantes com os alunos, o *Projeto Ecológico do Ser* e o *Agente da Paz*, os quais foram enfatizados trabalhos com os quatro elementos da Terra (terra, água, fogo e ar) e valores humanos. Foi trabalhado a mancala³ (também conhecido como jogo de sementeira/ jogo de contagem e captura) e ao decorrer dessas atividades os alunos *“já abraçavam as árvores, descobriram os tons da terra”*

A atividade aplicada com os alunos por meio da mancala foi importante por que se realizou um *“trabalho simbólico”*, no qual eles jogavam para fora *“todas as coisas ruins que eles tinham”*, pois, a professora teve a sensibilidade em perceber que seus alunos careciam de atenção e de uma aula que fosse atrativa, diferenciada e que os envolvesse, *“porque eles têm um histórico muito ruim, uma vida muito cheia de traumas, de problemas”*. Então o trabalho com mancala os possibilitou expressar as coisas que os afligiam para que fosse posteriormente jogado na “fogueira” e

³ Sobre o jogo: http://www.colegioglauciacoosta.com.br/moodle/file.php/1/Regras_Awele_CLMasse.pdf

desta forma fosse então jogado *“fora todas aquelas negatividades, aquelas coisas ruins”*.

O Projeto Agente da Paz surgiu porque havia muita violência na escola, *“os próprios alunos vinham buscar os amigos carregados, por que estavam esperneando, estavam em crise, brigando muito”*, e, por meio desse projeto os alunos aprenderam a cuidar dos espaços da escola e *“tinham toda uma consciência de não bater, de conversar, de abraçar”*, pois, aprenderam a dialogar e também de se aproximação por meio do abraço.

É crucial destacar que essa profissional responsável pelos projetos mencionados acima, antes de ser reconhecida como a professora atual de educação ambiental da escola a mesma foi “convocada” a assumir essa função sem que tenha cogitado essa possibilidade.

Essa professora relatou que ao ser *“colocada para trabalhar meio ambiente”*, ela não sabia ao certo como proceder, e, disse *“meu Deus o que vou fazer ali?”*, pois, no segundo bimestre do ano letivo de 2013 quando voltava de licença prêmio veio, portanto, organizada para realizar atividades com alunos do quarto e quinto ano do ensino fundamental, afinal, havia feito planejamento, metas para essa função e acima de tudo encontrava-se em estado de êxtase para desempenhar esse trabalho. Mas, acabou caindo de “paraquedas” nessa função na qual *“não estava nem um pouco preparada”*, não se encontrava segura para exercer esse papel.

Devido à atividade com a música *Filhote do Filhote* que diz assim *“moro em uma linda bola azul que flutua pelo espaço, tem floresta e bicho pra chuchu, cachoeira, rio, riacho. De manhã cedinho os passarinhos dão bom dia para o sol cantando, cuida do jardim pra mim, deixe a terra florescer, pensa no filhote do filhote que ainda vai nascer”* e que foi desempenhada no ano anterior em suas aulas de ensino religioso, floresceu então nessa professora várias ideias para o trabalho com educação ambiental no CEI. A mesma progrediu de um estado desconfortável de atuação para um estado de contentamento, de realização, *“sou muito feliz fazendo isso”*.

Quando essa profissional da RME de Curitiba começou a desempenhar sua nova função no CEI (*), a educação ambiental na escola *“estava um pouco adormecida”* sendo realizada basicamente por meio de atividades rasas e teóricas, sem explorar o universo de possibilidades que a educação ambiental proporciona

em sua prática. O CEI estava feio visualmente, sem *“plantio nenhum”*, ou seja, não havia presença de plantas, nem flores para embelezá-lo.

Através dessa situação problema a professora discutiu com os alunos o que estava faltando na escola, o que o CEI precisava, e, por meio desses diálogos, das ideias, sugestões, e críticas que foram surgindo que se estabeleceu uma troca de conhecimento. A professora expressa essa situação da seguinte forma: *“foi um trabalho assim aprender a ensinar, eu aprendi muito, ensinei um pouco, mas eles me ensinaram muito...foi uma troca...eles vêm pra você quando existe uma sintonia”*.

Essa professora foi tomada pela vontade de “abraçar” a educação ambiental no CEI e passou a adotar metodologias que são condizentes com seus alunos e com a realidade escolar ali observada (REIGOTA, 2009, p.65).

Então, por meio desses diálogos surgiu a necessidade do plantio na escola, *“não com as sementes, mas com ervas que eles tinham na casa deles”*. Os alunos faziam pesquisa sobre os tipos de ervas medicinais e sua finalidade, um trabalho que *“não digo nem que é interdisciplinar, é multidisciplinar, porque eles tiveram que contar as mudas, dividir as mudas”*, os alunos tiveram a compreensão de que *“são hóspedes da Terra...eles são bem conscientes disso”*. Durante esse processo foi trabalho com os alunos a importância do cuidado com o meio ambiente, e também provocado à curiosidade e interesse dos alunos acerca das ervas medicinais.

E com isso os alunos foram trazendo muitas ervas de casa, mas, na escola não havia recipientes necessários e nem espaço preparado até então, que comportasse toda aquela demanda de mudas. Diante dessa problemática os alunos passaram a trazer de casa vasilhames plásticos, no intuito de reaproveitá-los em duas atividades.

A garrafa pet foi cortada ao meio, sendo que, à metade de baixo foi destinada para o plantio das ervas e a metade de cima a professora do ensino de artes utilizou para confecção de bonecas baianas. Encheram a escola com esses trabalhos, espalharam mudas de ervas por todos os ambientes do CEI, mas, como a escola é aberta para a comunidade à noite e finais de semana, algumas pessoas acabaram levaram embora essas mudas, *“houve uma depredação”* nesse sentido. Essa depredação relatada deu-se possivelmente devido a uma consciência ingênua, simplista frente às questões que a escola tenha tentado implantar naquele momento (FREIRE, 2011, p. 52).

A etapa que sobreveio após o projeto com as ervas medicinais foi o trabalho de sementeira, *“não era mais colocado muda em garrafinha, a gente começou a trabalhar o mexer na terra...plantavam temperinhos”*, e, depois surgiu a composteira.



Figura 4 – Temperos e ervas medicinais



Figura 5 – Composteira

A questão de plantar, de mexer na terra é algo que despertou nos estudantes a vontade e o prazer em mexer na terra, além de estudarem e aprenderem o processo de germinação do plantio. Agora, *“tudo o que eles veem eles querem plantar. Eles se realizam mexendo na terra, ficam felizes”*.

Esse encantamento e vontade dos alunos em plantar aparecem também nos relatos dos participantes sobre o Projeto Florir, que foi um projeto com a finalidade de *“deixar a escola mais bonita”*. O caminhar desse projeto iniciou por meio de diálogo com os alunos para ouvir deles o qual tipo de flor que gostariam de plantar com a chegada da primavera, e, ver depois embelezando a escola. Após essa primeira consulta, o próximo passo foi à pesquisa, os alunos pesquisaram qual flor que mais se adaptaria com o clima de Curitiba e através desse trabalho concluíram que plantariam então flores perenes.



Figura 6 – Flores plantadas pelos alunos



Figura 7 – Plantas e flores plantadas pelos alunos

A professora de educação ambiental relatou que a pesquisa não foi importante somente para os alunos, mas, para todo o grupo de professores e funcionários da escola, *“nós também aprendemos que o amor-perfeito é só para inverno... , por exemplo, sou mais senhorinha, todo mundo acha que eu entendo... estou aprendendo com os meus alunos, porque eu estou tendo que buscar, estou estudando, hoje eu estou cheia de livros sobre o meio ambiente, estou estudando muito para poder ensinar, e isso que me fez crescer, porque agora eu estou tendo que buscar subsídios”*.

Com o desenrolar do projeto, pedagogas, direção, funcionários da escola apostaram e investiram em sua ampliação, e, foi o momento em que foram consultados especialistas e urbanistas os quais foram até o CEI para dizer, *“que mudas seriam adequadas para ficar melhor”*. Então, foi um projeto em que *“a ideia partiu da essência dos alunos, o encaminhamento da professora S. que ela já tinha conhecimento pedagógico, mas a questão do fazer, do realizar teve suporte da questão da direção”*. Esse envolvimento e diálogo democrático com os envolvidos nesse projeto se deram por meio de uma metodologia participativa, a qual propõe um processo pedagógico mais aberto (REIGOTA, 2009, p. 67).

Com a realização de projetos que possibilitaram aos alunos um envolvimento efetivo, prático, de sentir-se verdadeiramente sendo parte do mesmo, eles adquiriram consciência do cuidado na prática, eles compreenderam que se *“não tiver a chuva, não tiver o regar, a plantinha vai morrer”*. Atualmente possuem o hábito de zelar pelos espaços da escola, por que vivenciam essa ação, fazem parte desse trabalho, e, exibem *“mais alegria em frequentar seus espaços”*, pois, *“estão achando a escola mais bonita”*, veem que o florir embeleza os ambientes, ou seja, percebem a diferença de como a escola estava antes desse trabalho realizado por eles e de como está agora.



Figura 8 – Frente do CEI com o plantio feito pelos alunos



Figura 9 – Frente do CEI com as flores plantadas pelos alunos

Além desse trabalho de plantio, os alunos também criaram o hábito de separar o lixo orgânico e o lixo que não é lixo. O material orgânico é colocado na composteira, atividade que assim como a pequena horta será ampliada e aprimorada futuramente para que possam desenvolver outros encaminhamentos com os alunos, professores, funcionários e comunidade escolar.

Graças à intensa participação e envolvimento da professora de educação ambiental, todos no CEI estão incluídos em suas atividades. Os alunos de classe especial assim como os demais participam e contribuem efetivamente em seus projetos, *“deu um boom na escola, todos querem participar”*.

Como todos na escola anseiam participar do projeto e plantando e regando as plantinhas, a solução arranjada para terem regadores para todos foi de solicitar baldes que já não eram mais usados pela Risotolândia (empresa que fornece lanche para as escolas municipais de Curitiba). Os baldes foram reaproveitados para serem utilizados como regadores, e desta forma, todos agora no CEI tem seu próprio regador.

Ao adentrar no primeiro CEI de Curitiba, e observar sua arquitetura, espaços internos e externos, mas, especialmente ao conhecer e conversar com alguns profissionais que lá trabalham foi possível sentir de perto que a educação ambiental desenvolvida nesse CEI não tem uma abordagem somente teórica, e nem de impor regras. Tem o intuito de plantar *“uma sementinha nos alunos”* por meio da ação, do mostrar como se faz, dando o exemplo, pois, *“aquilo que você faz você nunca mais esquece”*, e, propõe também um trabalho voltado para a espiritualidade, de que *“somos a própria natureza”*, trabalhando o micro e o macrocosmo, procurando assim, educar os alunos não apenas para esse momento de vida escolar, mas, para que levem esses valores ao decorrer de toda a sua vida.

A espiritualidade apontada não aparece por meio de uma religião específica, até por que o ensino é laico, essa questão brota especialmente quando a professora de educação ambiental realiza atividade de mancala com os alunos, nesse momento se propõe sentir o meio ambiente, abraçar as árvores, sentir o vento, o cheiro das plantas, das flores, observar o clima, entender como acontece a fotossíntese.

Um trabalho de introspecção, terapêutico que possibilita deixar os alunos mais tranquilos e receptivos para as demais atividades que irão desempenhar durante as 9 horas que ficam na escola de tempo integral. *“A gente tem que pensar*

que esse aluno também cansa e precisa de momentos de relaxamento....precisa canalizar essa energia”.



Figura 10 – Espaços externos do CEI



Figura 11 – Espaços externos do CEI

Nesses momentos de relaxamento a professora de educação ambiental faz um trabalho de “harmonização”, *“eles pegam a energia cósmica, trazem até eles acendem a luz do peito”*, tudo sendo realizado de forma sutil com o propósito de acalmar os alunos, *“por que eles são muito cheios de energia”*, e desta forma, a professora procura criar um clima de harmonia e instigar neles seu lado mais tranquilo, calmo. Nessa dinâmica foi trabalhado também a importância dos órgãos do corpo humano, *“eles sentem os dedinhos para fazer a tarefa melhor, sentem os olhos e agradecem por que eles enxergam os ouvidos, por que eles conseguem ouvir, a boca e a nuca, por que eles falam e eles conseguem virar o pescoço, então eles vão agradecendo o corpo”*, e segundo a professora, é desta forma que *“as coisas vão acontecendo, porque eu acredito que a gente vive em teia”*. E, observa-se que esse viver em teia dito pela professora visa estabelecer uma relação ética nas esferas pessoais, sociais, econômicas e políticas, visando uma aliança entre humanidade e natureza (REIGOTA, 2009, p. 97).

Como diz a professora de educação ambiental realizando essa função, as ideias “pipocam” a todo tempo, *“um belo dia eu fazendo esse trabalho e veio uma ideia de uma bolinha, que eles engolem uma bolinha colorida, dai eu fui trabalhando o corpo, ciências, e fui passando pela traqueia, a bolinha foi viajando até chegar ao pé, depois a bolinha voltou e eles soltam a bolinha e jogam novamente para iluminar a sala”*. Constituiu-se num trabalho muito gratificante para a professora, os alunos foram receptivos e adoraram a maneira como ela conduziu suas aulas de forma

harmoniosa, e escutar de uma aluna o *“eu quero ser professora que nem você”* revela o quão esses alunos identificaram-se com a professora.

A mesma tornou-se uma referência para eles por sua sensibilidade e empatia para com o outro, e ela tem consciência desse efeito, *“penso assim, que quando você faz o trabalho que você pensa em melhorar a humanidade, que seja bom para todos você recebe, o universo te responde com isso. Quando a gente troca energia já não vou ser mais a mesma pessoa, eu já conheci você.”*

Em vários momentos nota-se que a educação ambiental atual do CEI (*) acontece de forma natural, harmoniosa e que incorpora em sua prática variadas formas de ensinar, *“nós cantamos assim, a gente celebra todo dia, “bom dia sol, bom dia céu, bom dia ar, bom dia mundo”, começo a cantar, “bom dia você que é meu irmão, bom dia você que é cidadão”. E nós cantamos, olho no olho, veja que isso é a ecologia do ser, porque não adianta eu ensinar todas as teorias se eu não me conheço. Então eu tenho que começar primeiro por mim, quem sou eu...essa é a ecologia do ser, e agora eu me conheço, agora eu vou conhecer em volta”.*



Figura 12 – Parquinho e espaço externo do CEI



Figura 13 – Quadro Negro ao ar livre

Embora se perceba toda a sensibilidade tocante inerente dessa professora, e todo seu envolvimento e vontade para que todo o grupo de professores participe, contribua, faça parte dos projetos de educação ambiental do CEI, se observam que atualmente ainda existam alguns professores que não entenderam o leque de possibilidades que esses projetos podem proporcionar o quanto os mesmos podem enriquecer suas aulas, pois para a realização dessa temática ambiental podem-se aplicar diferentes metodologias (REIGOTA, 2009, p. 66).

A educação ambiental realizada na escola é ampla e permite um trabalho conjunto, sem distinção de turmas, crenças, costumes, medos ou incertezas, pois, assim como o planeta ela está em constante movimento, ela nunca será uma educação fechada, pronta, acabada, sem novos desafios ou caminhos, e isso é o que de fato a torna especial, atual e importante, pois, não é uma educação que dita verdades absolutas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL AGORA - 2013	Questão 2 – Educação ambiental na atualidade Críticas e olhares avaliativos sobre a educação ambiental na atualidade
	<p>4.2.3 Programa Mais Educação</p> <p>Diretora (A): <i>A boa vontade é meio caminho andado, por que um professor com boa vontade ele pode embaixo de uma árvore dar uma excelente aula. Ele não precisa de uma sala de aula pra dar uma boa aula, não precisa. Porque a gente sabe que se você tiver um giz, um apagador, e um quadro, se você tiver boa vontade e tiver conhecimento e deixar a criança participar você dá um aulão, mas, o material ajuda.</i></p> <p><i>O material pedagógico enriquece a aula. O que o Mais Educação acabou fazendo com toda essa verba que veio? Enriqueceu né, por que hoje o professor, por exemplo, antes nós tínhamos ali um DVD que dez professores disputavam a tapa. Colocava no planejamento chegava no dia, “ah, mas coincidia com a outra também”. Daí par ou impar né. Hoje não. Hoje você vê a gente tem vários DVD’s, a gente tem televisores grandes, a gente tem material, máquina fotográfica, a gente tem todo o material pro professor enriquecer a aula.</i></p> <p><i>É um impacto positivo, por que é assim, educação também não se faz só com blá, blá, blá né. Se nós estamos numa era de alta tecnologia a criança tem que conviver com isso. Então, acho que o Mais Educação, reforçou isso, trouxe isso pra dentro da escola e isso é maravilhoso entendeu? Então, faz um ano que nós estamos né. O que nós compramos pra você ter uma ideia olha ali tem uma lista que eu coleí ali só do material que nós compramos pras aulas. Isso é uma das três listas que nós compramos. Pra você ver a quantidade de material que foi colocada a disposição do professor. Hoje o professor quer um mapa, tá na mão sabe? Quer um telão? Todas as nossas salas têm telão hoje pra projetar entendeu? Hoje a criança não vê mais em televisão vai pro telão entendeu? É data show, nós temos data show três rodando na escola, quer dizer, hoje o material nem se compara e eu acredito que o impacto assim, na formação da criança vai ser muito grande. Sem contar o laboratório de informática que nós ganhamos do governo federal um laboratório completo. Foi substituído o antigo que daí foi a prefeitura que deu, mas já estava bastante assim, deteriorado, a gente ganhou do governo federal, foi montado aí nós pegamos aqueles computadores, os bons que nós tínhamos fizemos um mini laboratório na sala das crianças de classe especial pra que elas pudessem usar, para que a professora pudesse implementar mais alguma coisa na educação delas. Então, as crianças de classe especial tem computador, um computador pra cada duas crianças dentro da sala.</i></p>

4.2.3 Programa Mais Educação

De tempos em tempos a educação integral é tomada como carro chefe e aposta eleitoral de alguns partidos políticos, e, tem versado em um sonho legítimo na legislação educacional brasileira. Abarca momentos de reformulação e retomada

de atuação em propostas de ensino públicos municipais e estaduais, e, discutindo se que a mesma deve estar presente nas escolas, porém de forma que seja uma prática dinâmica e inovadora. E, devido a esse contexto foi criado o Programa Mais Educação (PME⁴), um programa do Governo Federal Brasileiro, sob esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse momento tomar-se-á para análise o relato de uma das participantes da pesquisa, único membro fundador que esteve presente e atuante na escola desde o início, e, que, portanto pode perceber analisar se houveram mudanças na escola após a recente implantação do PME, já que o mesmo foi implantado no CEI (*) a pouco mais de um ano.

A diretora atual da escola diz que, *“a boa vontade é meio caminho andado, por que um professor com boa vontade ele pode embaixo de uma árvore dar uma excelente aula. Ele não precisa de uma sala de aula pra dar uma boa aula. Porque a gente sabe que se você tiver um giz, um apagador, e um quadro, se você tiver boa vontade e tiver conhecimento e deixar a criança participar você dá um aulão, mas, o material ajuda. O material pedagógico enrique a aula”*.

Por meio de relatos da própria diretora e de outras profissionais da RME de Curitiba que participaram dessa pesquisa, sabe-se que o material humano profissional do CEI é de qualidade, professores com senso de sensibilidade e empatia perspicaz capazes de realizar suas funções de forma eficaz, criativa, competente e diferenciada explorando variados ambientes para realização de suas aulas.

No instante em que a diretora indagou que ao se ter boa vontade logo se tem meio caminho andado, ela, deixa claro que a vontade de fazer é importante, porém não é o único fator que pode contribuir para o sucesso de um trabalho. Desta forma, a outra metade do caminho pode ser percorrida com o auxílio, apoio de novos agentes nesse caminhar, e, é nesse sentido que o PME visa adentrar as escolas municipais de todo o país, somando esforços, auxiliando, incrementando a prática desses professores.

Com a verba do PME o CEI (*) realizou recentemente uma compra expressiva de equipamentos tecnológicos, didáticos e complementares, os quais nunca fizeram parte dos materiais da escola, ou eram escassos, *“antes nós tínhamos ali um DVD*

⁴ O PME é um Programa que agrega as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para encorajar a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral.

que dez professores disputavam a tapa...hoje você vê a gente tem vários DVD's, a gente tem televisores grandes, a gente tem material, máquina fotográfica, a gente tem todo o material pro professor enriquecer a aula... todas as nossas salas têm telão hoje pra projetar entendeu? Hoje a criança não vê mais em televisão vai pro telão entendeu? É data show, nós temos data show três rodando na escola, quer dizer, hoje o material nem se compara e eu acredito que o impacto assim, na formação da criança vai ser muito grande”.

Tem-se a percepção de como o CEI era antes do PME e de como está agora. O que se percebe é que com a chegada desse programa na escola, e, mesmo estando presente há pouco tempo, se avalia que o mesmo já causou *“um impacto positivo...pois, a educação também não se faz só com blá blá blá. Se nós estamos numa era de alta tecnologia a criança tem que conviver com isso, então, acho que o Mais Educação, reforçou isso, trouxe pra dentro da escola e isso é maravilhoso”.*

E esse acréscimo de recursos tecnológicos na escola impactou também nos alunos de classe especial, pois, como hoje o CEI conta com um laboratório de informática completo e novinho, dos antigos computadores que estavam no laboratório selecionaram-se os melhores para ficarem na sala especial, e assim, atualmente todos os alunos dessa turma podem ter acesso aos computadores também dentro da sua sala de aula habitual, *“para que a professora pudesse implementar mais alguma coisa na educação delas. Então, as crianças de classe especial tem computador, um computador pra cada duas crianças dentro da sala”.* Laboratório esse que auxilia os alunos em pesquisas também para as atividades de educação ambiental, e os vem motivando na participação e interesse nas aulas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DÉCADA DE 1990 E AGORA	Questão 2 – Educação Ambiental na década de 1990 e Agora Críticas e olhares avaliativos sobre a educação ambiental
	4.2.4 As perspectivas
	Coordenadora Geral (S): <i>Então uma das coisas que eu observei, foi que depois que nós saímos da secretaria, muitas profissionais que haviam sido selecionadas nesse grande processo aí para trabalhar no Centro de Educação Integral, receberam convites para continuarem às vezes para uma função, outra vez para função nova, porque na verdade, eu acho que o que distinguiu esse trabalho na rede (RME), é que ficou uma marca né? E acho que isso nos orgulha muito, quem viveu o processo, foi da seriedade que esse processo foi conduzido, com que profissionalismo, com que competência, com horas de estudo de cada integrante que veio e disse sim para a proposta da educação de tempo integral, realizando trabalhos fora do horário de expediente, fazíamos grupo de estudo porque nós tínhamos que estar à altura da proposta inovadora que pretendíamos colocar. E isso hoje a gente vê, pode acontecer, mas talvez seja mais raro né? Esse extrapolar do teu horário de trabalho, e as profissionais</i>

que se envolveram não mediram mesmo esforços. Agora falando de professores que colaboraram, na verdade tem que valorizar, porque aqueles que realmente acreditaram foram aqueles que construíram a proposta e fizeram a diferença e mudaram uma prática pedagógica tradicional. Então a esses professores, sempre toda a equipe deveu muito e eles foram assim os expoente pra acontecer a mudança. Sem os professores não adiantava discussão teórica, não adiantava a equipe técnica ter um maior empenho, tudo que eles tiveram de apoio da coordenadoria mais da equipe técnica da escola foi muito importante, mas se não tivesse acontecido um processo interno, de interesse, de vontade de mudar e de dedicação desses professores que fizeram parte, não se teria tido sucesso nenhum, porque o trabalho realmente de sala de aula, ele fica na mão do professor, ele que fecha aquela porta, ele que vai mudar hábitos e atitudes. Então eu queria também fazer um elogio a esses professores que participaram nas várias etapas e também te dizer uma coisa daqueles professores que não se adaptaram, nós tivemos assim, foram poucos, porque alguns professores se interessaram, mas no meio do caminho eles acabaram assim, já de início, não demorou pra perceber que talvez não era isso que eles queriam, não era isso que eles pensavam, acredito que alguns não deram nem tempo pra ter uma compreensão melhor da proposta.

Bom, eu vejo assim, eu acho que sempre nós podemos fazer as coisas de vários jeitos, eu sou assim, eu procuro, do ponto de vista pessoal e profissional, ter bastante flexibilidade em função do que se vive, do que se faz, porque, na verdade, é difícil você responder se poderia ter sido de uma outra forma. Então te diria que poderia ter sido de muitas outras formas, porque naquele momento, quem estava ali éramos nós, que temos um jeito e uma história de vida profissional, pessoal, e as professoras que se dispuseram a fazer estavam ali também vinham com suas bagagens, com sua história de vida, de personalidade, uma mais acessível, outra menos, as professoras que optaram por no (*) ficar, nós não distinguimos, "esse elemento já tem uma história que é meio, ou é revolucionário demais, ou realmente já não se adaptou em tal programa da rede", porque isso a gente sabe do professor. Então, a nossa seleção não foi no sentido de que esse professor é melhor e o outro é pior, não, não foi numa avaliação desse tipo, foi sempre baseado no interesse, na vontade pessoal. Se o professor tinha certa fama de ser ou um excelente professor, ou um professor regular, quando ele disse, "sim, eu quero ficar trabalhando na proposta do (CEI)", nós da coordenadoria e a escola também, através da direção, ninguém tolheu esse professor e impediu que ele viesse. Então, dessa forma, eu considero assim, isso eu digo com segurança, foi muito democrática a forma como se trouxe o professor para escola.

Olha, o que eu gostaria de ter feito a mais. A gente sempre vê as pessoas dizerem, "precisava de um pouco mais de tempo", se eu pudesse escolher, eu gostaria de ter acompanhado esse trabalho por mais tempo, ter me dedicado, por exemplo, mínimo, seja na função, não precisaria ser na função da coordenadoria, porque um prefeito quando entra, ele muda, ele troca de pessoas, de profissionais, mas eu gostaria de ter participado na continuidade. Quem sabe se hoje com uma visão já posterior àquele momento, quem sabe ter ficado mesmo como voluntária, hoje, por exemplo, eu gostaria de ter feito isso, de ter me dedicado. Poderia talvez, ter pedido uma autorização para o novo prefeito, para a nova secretária, ou talvez para a própria direção de escola, e ter formado uma equipe posterior, que era uma equipe voluntária, para ter acompanhado esse trabalho, eu gostaria de ter esses resultados que eu pudesse apresentar de uma forma mais organizada e mais científica. Isso, talvez, eu gostaria. Sabe? E, agora, do ponto de vista pessoal, você perguntou do pessoal, também. Então, seria mais nesse sentido de ter visto mais do (Centro de Educação Integral), porque quando ele estava bem bom, no auge, que as professoras tinham entendido a proposta, que a discussão na rede já tinha se consolidado, no sentido de que as dúvidas não estavam pulverizando tanta informação, tanto debate. Praticamente terminou a gestão. E ali, nós não tivemos a oportunidade dessa continuidade que seria bom, acho que, para

todos.

Diretora (A): Problemas vai sempre ter, mesmo que seja uma escola maravilhosa, bem estruturada, com materiais assim, a disposição, mas nós somos seres humanos, aonde tem seres humanos tem problema não é verdade? Mas eu acredito assim, que tem tudo pra acontecer. Pra acontecer aí coisas boas no futuro.

Então, toda essa trabalhadeira não foi em vão entendeu? Tá mudando, tá mudando o comportamento. E outra coisa que a gente observa também nessa caminhada toda de (*) de Escola (*) pra (*) é a questão da violência dentro da escola. Temos violência hoje? Temos, mas hoje a gente pode observar assim, que a idade da criança ela baixou. Hoje, por exemplo, uma criança de nove anos ela já tá indo pro sexto ano, nove, dez anos ela não fica. Quando eu entrei na (Escola *) nós tínhamos alunos repetentes, repetentes. Alunos de quatorze anos dentro de sala.

Tem violência hoje? Tem. Tem sim, mas nós aqui a gente observa que a violência diminuiu dentro da escola e talvez por causa disso, por causa de todo esse aparato, da proposta, do trabalho dos professores sabe? Da dedicação de todo mundo, as crianças com dez anos com raras exceções, que a criança fica com onze, doze anos aqui na escola entendeu? Só as crianças mesmo que tem algum comprometimento que são as crianças de classe especial que elas ficam, mas mesmo assim, a gente trabalha assim, bastante com elas pra que elas avancem. E outro dia ainda eu falei, “classe especial é por um tempo, não pode ser pra vida toda”.

Então, a gente trabalha em cima disso pra que as crianças de classe especial também avancem. Então, tem tudo isso essa escola é uma escola que tem problemas assim, na estrutura física, mas é uma escola boa. Eu sinto assim, da gente não poder receber cadeirante, deficientes visuais, por que fica muito comprometida a participação da criança aqui. Nós não temos rampa pra subir no complexo dois.

A recuperação da frente da escola. Por que assim, o que eu sentia nos meus alunos antes de assumir a direção, “a minha escola é feia”. A minha escola é boa, eu gosto da minha escola, mas minha escola tá feia. Minha escola? A frente da minha escola é feia”. Eu vi muitas crianças falarem isso. Tem muita pichação, a gente pinta o muro, mas daqui a pouco não se vê uma parede nossa. Não adianta pintar eles picham mesmo e isso é uma coisa que a gente vai ter que conviver. Então, eu acho assim, eu peguei como prioridade na questão a recuperação do jardim da escola pra que a criança, o pai, a criança, a hora que descem ali sintam o ambiente gostoso. Passe por um jardim até chegar a sua sala de aula. E isso muda comportamento né? Quando você olha pras flores naquele jardim você sobe a rampa ali, que não é uma rampa muito bonita porque ela é velha, mas com aquelas flores ali do lado a criança vai chegar muito mais tranquila aqui dentro do pátio. Porque apesar de ser bem pequenininho o jardim, mas antes dela ir pra uma sala de aula, ela vai ter um contato com a natureza, com a origem do ser humano, lá na rampa. E eu acho isso muito importante.

Então, veja bem, eu tenho projeto até de plantar roseiras, aquelas roseiras que dão aqueles cachos de rosas, naquele alambrado ali, pra que àquelas rosas caiam pro lado de fora também.

E o que a gente tem ouvido? Os pais têm elogiado assim, “nossa, essa escola não parece mais a mesma. Nossa, como essa escola tá ficando bonita”. No ônibus, as pessoas circulam de ônibus e os professores e quando as pessoas passam na frente da escola elogiam e isso é muito importante. Então, eu quero deixar essa escola assim, pelo menos com a frente assim, bem bonita e

que as pessoas tenham prazer de subir essa rampa. Então, essa é a prioridade aqui, o que tá marcando assim na questão do meio ambiente. Então, o jardim da escola é a prioridade e aqui esse fundo que também a gente vai utilizar mais.

O espaço aqui que a gente quase não usa assim, pra atividade com as crianças, mas eu pretendo revitalizar aquele espaço ali da biblioteca. A gente também pretende fazer um jardim ali, pra que as crianças peguem um livrinho da biblioteca e sentem naqueles banquinhos, nas cadeiras. Levem umas cadeiras pra fora e sentem ali no meio das flores, no meio dos passarinhos, pra que elas possam ler tranquilamente entendeu?

Um ambiente mais gostoso. O único problema que a gente tem aqui é que a gente não tem assim, uma sala onde a gente possa colocar os móveis, um patrimônio que vai se deteriorando, a gente não tem. Então, você viu que tem amontoado lá atrás, por que a gente não pode jogar e demora-se pra recolher e a gente tem um volume muito grande de coisas assim, antigas que a gente vai ter que amontoar num cantinho. Mas a gente vai tentar fazer desse fundo aqui um lugar bem gostoso entendeu? Pras crianças. Eu tinha até a pretensão assim, que gera projeto que talvez aconteça de pegar essa primeira sala ali vizinha com a biblioteca fazer sala de primeiro ano ali, manhã e tarde e abrir uma porta pra esse fundo aqui e fazer um espaço pra criança de primeiro ano. Pra criança pequena, mas isso talvez fique pra minha sucessora. Que isso demanda muito dinheiro né.

Então, tem muitas coisas ainda que a gente precisa ajustar na escola, mas eu acredito que a nova diretora vai aproveitar esse espaço, por que ele é grande, ele é bem apropriado assim, pra você fazer um espaço pra criança pequeninha entendeu? Pra não se misturar com as grandes, pelo menos no primeiro ano de escola.

4.2.4 As perspectivas

As perspectivas, anseios, vontades e frustrações destacadas por alguns dos participantes da pesquisa são analisadas nesse momento através de olhares perceptíveis e legitimados, da coordenação a qual vivenciou a história de implantação do primeiro CEI na década de 1990, e, também, da direção sob o olhar daquela época e o agora.

É evidente que os sujeitos que fizeram parte da equipe pedagógica dos CEIs e demais funcionários da RME que em vários encontros dialogaram, discutiram e se reuniram para juntos construírem a proposta pedagógica dos CEIs de Curitiba, são protagonistas dessa história e destacam-se por terem sido profissionais diferenciados que não mediram esforços durante esse processo de construção. E todo esse trabalho diferenciado deixou sua marca, razão pela quais possivelmente outros profissionais da própria RME tenham observado constatado e convidado esses profissionais distintos para exercerem outras funções de destaque também na rede, *“muitas profissionais que haviam sido selecionadas nesse grande processo*

para trabalhar no Centro de Educação Integral, receberam convites para continuarem às vezes para uma função, outra vez para função nova, porque na verdade, eu acho que o que distinguiu esse trabalho na rede, é que ficou uma marca. E acho que isso nos orgulha muito, quem viveu o processo, foi da seriedade que esse processo foi conduzido, com que profissionalismo, com que competência, com horas de estudo de cada integrante que veio e disse sim para a proposta da educação de tempo integral, realizando trabalhos fora do horário de expediente, fazíamos grupo de estudo porque nós tínhamos que estar à altura da proposta inovadora que pretendíamos colocar”.

Outra consideração que merece destaque é com relação aos professores e demais profissionais que acreditaram na implantação dos CEIs e optaram por fazer parte dessa proposta, pois, era um grande desafio, não se sabia ao certo como seria esse caminhar, era tudo novo, o governo apostava nessa proposta, a equipe que fez parte da coordenação de implantação, todos munidos de um mesmo sonho, transformar todas as escolas municipais em Centros de Educação Integral, *“então a esses professores, sempre toda a equipe deveu muito e eles foram assim os expoente pra acontecer a mudança. Sem os professores não adiantava discussão teórica, não adiantava a equipe técnica ter um maior empenho, tudo o que eles tiveram de apoio da coordenação mais da equipe técnica da escola foi muito importante, mas se não tivesse acontecido um processo interno de interesse, de vontade de mudar e de dedicação desses professores que fizeram parte, não se teria tido sucesso nenhum, porque o trabalho realmente de sala de aula, ele fica na mão do professor, ele que fecha aquela porta, ele que vai mudar hábitos e atitudes”.*

Os professores que compreenderam essa dinâmica da educação e apostaram na pedagogia dos CEIs mostraram-se abertos a novas formas de ensinar e aceitaram essa proposta sem medo de errar. Os demais professores que não participaram desse desafio nesse momento, não são menores que os outros, apenas não quiseram se envolver em algo novo; e embora o ensino tradicional tenha recebido críticas muito provavelmente continuará tendo seus seguidores, então, o que se relatou durante a pesquisa é que alguns professores habituados ao ensino fixo que não conseguiram se adaptar com o trabalho no CEI, *“não deram nem tempo pra ter uma compreensão melhor da proposta”.* Assim como os alunos passam por períodos de adaptação nas escolas seja quando estão iniciando sua vida escolar, quando mudam de turma, de professor, de escola, enfim, faltou a esses professores

aguardarem o seu próprio período de adaptação nesse novo ensino, de levantarem hipóteses frente a esse desafio e procurar soluções (FREIRE, 2011, p. 38).

A proposta de implantação dos CEIs poderia ter sido diferente? Se ela não tivesse sido realizada, construída, aplicada naquele contexto histórico, *“então te diria que poderia ter sido de muitas outras formas, porque naquele momento, quem estava ali éramos nós, que temos um jeito e uma história de vida profissional, e as professoras que se dispuseram a fazer estavam ali também vinham com suas bagagens, com sua história de vida, de personalidade, uma mais acessível, outra menos”*.

E os professores que não se adaptaram a proposta na época poderiam ter conseguido se adaptar? Essa é uma pergunta que não tem como se responder, pois, como já relatado acima cada pessoa carrega consigo um jeito singular, por sua cultura, perfil, personalidade e experiências de vida que podem mudar oscilar a qualquer instante, mas, o que se pode afirmar com certeza é que oportunidades para essa adaptação não faltaram durante o processo de implantação do CEI (*), não careceram ensejos e nem foram apontadas por comportamentos anteriores dentro da RME, *“as professoras que optaram por no (*) ficar, nós não distinguimos, “esse elemento já tem uma história que é mio, ou é revolucionário demais, ou realmente já não se adaptou em tal programa da rede”...a nossa seleção não foi no sentido de que esse professor é melhor e outro é pior, não, não foi numa avaliação desse tipo, foi sempre baseado no interesse, na vontade pessoal. Se o professor tinha certa fama de ser ou um excelente professor, ou um professor regular, quando ele disse, “sim, eu quero ficar trabalhando na proposta do CEI”, nós da coordenadoria e a escola também, através da direção, ninguém tolheu esse professor e impediu que ele viesse”*.

E a palavra democracia aparece novamente como um diferencial em todo caminhar da proposta e implantação do CEI (*) na década de 1990, *“isso eu digo com segurança, foi muito democrática a forma como se trouxe o professor para a escola”*.

Um relato de grande veemência dessa narrativa singular do momento de implantação dos CEIs de Curitiba é a vontade dos protagonistas em terem continuado a fazer parte dessa história por mais tempo, ansiavam em acompanhar essa proposta por mais tempo, até mesmo para poderem ter propriedade para avaliar mais afundo seus resultados, queriam ter participado dessa história por um pouco mais de tempo,

“gostaria de ter acompanhado esse trabalho por mais tempo...gostaria de ter participado na continuidade. Quem sabe se hoje com uma visão já posterior àquele momento, quem sabe ter ficado mesmo como voluntária...gostaria de ter feito isso, de ter me dedicado... nós não tivemos a oportunidade dessa continuidade que seria bom, acho que, para todos”.

Segundo percepção da direção atual do primeiro CEI, todo o trabalho que foi realizado na escola na década de 1990 e que vem sendo realizado pela professora de educação ambiental, pelos demais professores e profissionais da escola tem valido a pena, *“toda essa trabalhadeira não foi em vão...tá mudando o comportamento”*. E destaca a questão da violência na escola, que está menor se comparada à década de 1990, embora essa percepção venha carregada por múltiplos fatores, redução dos anos que o aluno fica na escola, da própria proposta pedagógica, do ótimo trabalho realizado pelos professores e os recursos materiais que foram oportunizados ao CEI pelo PME.

A aspiração maior da direção antes de encerrar sua gestão e se aposentar é deixar para os alunos e comunidade escolar uma escola mais bonita, pois, antes de assumir o cargo de direção ouvia muito os alunos dizerem, *“a minha escola é feia. A minha escola é boa, eu gosto da minha escola, mas minha escola tá feia. A frente da minha escola é feia”*.

Então, destaca-se o sonho de embelezar essa escola e deixá-la mais bonita, atrativa para que todos percebam e sintam essa diferença, e o dizer, *“peguei como prioridade na questão a recuperação do jardim da escola pra que a criança, o pai, a hora que descem ali sintam o ambiente gostoso. Passe por um jardim até chegar a sua sala de aula. E isso muda comportamento. Quando você olha pras flores naquele jardim você sobe a rampa ali, que não é uma rampa muito bonita porque ela é velha, mas com aquelas flores ali do lado a criança vai chegar mais tranquila aqui dentro do pátio. Porque apesar de ser bem pequenininho o jardim, mas antes dela ir pra uma sala de aula, ela vai ter um contato com a natureza, com a origem do ser humano, lá na rampa. E eu acho isso muito importante”*.

Anseia-se também em utilizar mais e melhor outros espaços da escola, especialmente para oportunizar aos alunos de primeiro ano um ambiente de ensino diferenciado e que estimule o contato com o mundo da leitura de forma leve, alegre e prazerosa em contato com a natureza, *“pretendo revitalizar aquele espaço ali da biblioteca. A gente também pretende fazer um jardim ali, pra que as crianças*

peguem um livrinho da biblioteca e sentem naqueles banquinhos, nas cadeiras. Levem umas cadeiras pra fora e sentem ali no meio das flores, no meio dos passarinhos, pra que elas possam ler tranquilamente". Desejo que pode encontrar entraves no caminho, pois, nesse espaço atualmente é colocado móvel, materiais, patrimônio que vão se deteriorando, por que o CEI não tem uma sala, um espaço específico para esse fim e quando solicitado seu recolhimento demoram muito para fazer, acarretando assim um amontoado de "coisas" que atualmente não tem serventia. Dificuldade de realização desse sonho também, pois, para otimizar bem os ambientes o interessante seria *"abrir uma porta pra esse fundo aqui e fazer um espaço pra criança de primeiro ano"*, mas, isso demandaria tempo e dinheiro, então esse projeto *"talvez fique pra minha sucessora"*.



Figura 14 – Espaço que a diretora almeja que os alunos de 1º Ano venham a utilizar



Figura 15 – Espaço que a diretora anseia em otimizar

Outro sonho compartilhado pela direção é de plantar roseiras *"aquelas roseiras que dão aqueles cachos de rosas"*. Essa ação além de deixar a escola mais florida também convirá evitando que os alunos subam no alambrado e se machuquem, mas, também servirá para que a comunidade ao entorno do CEI vislumbre e aproveite desse florescer, de forma que as *"rosas caiam pro lado de fora também"*.

Apesar do pouco tempo em que a professora de educação ambiental assumiu essa função e que a direção vem somando esforços em comum para reviver essa prática no CEI a fim de deixá-lo mais bonito e alegre, notam-se mudanças e os comentários chegam até a escola, *"os pais têm elogiado assim, "nossa, essa escola não parece mais a mesma. Nossa, como essa escola tá ficando bonita"*. E elogios de outras pessoas que passam em frente a escola.

Nota-se, portanto, a preocupação de embelezamento do CEI (*) numa visão ingênua de educação ambiental como uma temática de “boas práticas ambientais”, sem o enfrentamento de questões complexas, como por exemplo, de conflitos sociais quanto o acesso e o uso dos recursos naturais (CARVALHO, 2012, p. 153).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL AGORA - 2013	Questão 2 – Educação ambiental na atualidade Críticas e olhares avaliativos sobre a educação ambiental na atualidade
	<p>4.2.5 Percepções e anseios</p> <p>Diretora (A): <i>Eu acho que fui uma pessoa abençoada e vitoriosa na educação, por que acho que eu fiz um bom trabalho com a educação. E graças a Deus eu tenho assim, a consciência e tenho a felicidade de sair pela porta da frente apesar de todos os problemas que na verdade a gente enfrenta na educação. Por que a educação de vinte e sete anos atrás era uma, de quinze anos atrás era outra e hoje o enfoque é totalmente diferente. Então, eu passei por todos esses ciclos, mas eu consegui passar, saltar e continuar graças a Deus.</i></p> <p><i>O papel do professor é resgatar, é buscar despertar o melhor em seu aluno, nunca criticar friamente. Por que se você critica, se você maltrata você não resgata ninguém. Agora o professor que percebe o sofrimento, que se coloca no lugar da criança, ele consegue resgatar. E o professor (L.), falava uma coisa muito assim, importante pra gente, “que cabe a gente colocar lá a semente”. Entendeu? Não importa se ele tá na favela, se ele tá na rua, se ele não tem pai, se o pai tá preso, se a mãe foi embora sabe? Mas coloque a semente. Coloque a semente que ela um dia pode germinar e é isso que a gente tem feito aqui, o que eu procuro fazer.</i></p> <p><i>E cabe a cada um de nós fazer um pouquinho pra melhorar, por que não adianta só criticar o prefeito, o governador, o presidente, se a gente não se posiciona, se a gente não tem uma postura, uma postura correta, uma postura honesta, uma postura de exemplo e o professor é exemplo. O professor é o referencial do aluno e não digo do aluno favelado não. Ele é referencial pra qualquer nível, por que têm crianças classe A, abandonadas por aí. Então, o abandono não acontece só na favela.</i></p> <p>Coordenadora Geral (S): <i>Então, se você me perguntar, vou finalizar a questão do poderia ser diferente, eu não quero fechar, porque tudo pode ser diferente a qualquer tempo. Mas naquele momento, com aquelas pessoas que se propuseram a fazer com a nossa equipe de coordenaria, que também foi formada. A equipe da coordenadoria, também, foi formada. Você chamava professor da escola e perguntava, “você tem interesse, você quer vir trabalhar conosco?”. Comigo, no caso, fazia o convite nesse momento estamos implantando essa proposta, primeira coisa teria que acreditar na escola de período integral, não era um convencimento. Então, a gente já pescava na rede, pessoas que a gente sabia que eram entusiastas da escola de tempo integral, ou que era um professor que trabalhava de uma forma diferenciada, já tinha tido um destaque para fazer parte da coordenadoria. Então, naquele momento, naquele tempo, com o que nós tivemos, eu acho que nós trabalhamos muito bem, e trabalhamos de uma forma bem consciente e foi o possível naquele momento, e acho que nós tentamos, naquele momento fazer o melhor, e tentamos através dos nossos exemplos transmitir essa vontade. Mas tivemos muitos entraves, inclusive, nós tivemos entraves até na própria (Secretaria</i></p>

Municipal de Educação). As coisas começaram de uma forma como política de governo, e nem todos da própria (Secretaria Municipal de Educação), os outros setores que compunham a (Secretaria Municipal de Educação), nem todos eram favoráveis à implantação do (CEI), porque não basta que um prefeito determine, na verdade as coisas têm que funcionar de uma forma a se abrirem as portas da secretaria, e nós tivemos alguns entraves até na própria (Secretaria Municipal), e isso talvez poderia não ter acontecido. Isso foi algo que se eu fosse fazer uma avaliação, eu acho que não deveria ter acontecido algumas situações que ocorreram que foram mais internas da (Secretaria de Educação), entre as pessoas que ocupava algumas funções, alguns cargos ali.

Coordenadora do CEI (I): *Eu acho que sempre tem mais alguma coisa que a gente pudesse colocar, mas tudo que estava ao nosso alcance, tudo que a gente planejou, a gente colocou em prática. Naquele momento, aquela necessidade, naquele momento daquela escola, a gente deu a vida por aquilo, e a gente viu os resultados, nosso exemplo já tava sendo abraçado por outros. Claro que em dois anos não deu tanto para ver aquilo que a gente esperava, mas se tivesse a continuidade. A única coisa que eu sinto muito, é depois o descaso com aquilo, entendeu? Sabe, que poderia ter dado continuidade, as coisas poderiam ter caminhado, mais ou menos. Claro, que cada um tem sua visão, mas só isso que eu sinto.*

4.2.5 Percepções e anseios

Esse bloco final das análises almeja avultar a percepção que os protagonistas têm sobre si mesmos e por todo o contexto histórico que sentiram de perto, que vivenciaram. *“Eu acho que fui uma pessoa abençoada e vitoriosa na educação, por que acho que eu fiz um bom trabalho...tenho a felicidade de sair pela porta da frente apesar de todos os problemas que a gente enfrenta na educação”.*

Mas, como podemos saber se fizemos um bom trabalho? Como conseguimos perceber se nosso trabalho rendeu frutos? Como podemos ter a certeza de que através da nossa prática, do nosso exemplo contribuímos de alguma forma para a formação de um aluno mais crítico, consciente e cidadão? Como, e para que se plantar a “sementinha” em nosso aluno?

Tantas perguntas, tantos anseios por um modelo de educação que pudesse nos ajudar a responder essas e tantas outras questões com total confiança de suas respostas, porém, a única certeza que podemos ter é que esse “modelo” único que resolva todos os problemas da educação e que valha como igual para todas as escolas, esse, não existe. A única certeza que possivelmente podemos ter é que ao realizarmos um trabalho de forma responsável, condizente com a realidade da escola e seu entorno, com propostas que procurem o envolvimento de todos os

professores e da comunidade, que saiba olhar, acolher e compreender as especificidades de cada aluno, talvez nesse contexto então possamos tentar responder algumas dessas questões.

A atual diretora tem a compreensão sobre a importância do papel do professor frente a seus alunos, para ela *“o papel do professor é resgatar, é buscar resgatar o melhor em seu aluno, nunca criticar friamente. Por que se você critica, se você maltrata você não resgata ninguém. Agora o professor que percebe o sofrimento, que se coloca no lugar da criança, ele consegue resgatar”*.

Esse papel de acolhimento e resgate dos alunos mencionado pela diretora é colocado no sentido de trazer esse aluno para a escola, incentivando para que continue seus estudos, tirando da rua, afastando de companhias que podem não ser sadias, fazendo se sentir feliz por frequentar o ambiente escolar participando das atividades, sendo parte importante delas, possibilitando que suas expressões sejam vistas e ouvidas pelos demais alunos, professores e comunidade. E, acima de tudo compreender que da mesma forma que temos autoridade em dizer que somos dotados de singularidades, de experiências que fomos adquirindo e aprendendo com a vida e que nossos costumes, cultura fazem parte de nós, essa observação também é cabida aos alunos sejam menores ou maiores.

O professor precisa ter um olhar diferenciado e individualizado frente a cada um de seus alunos, pois, cada um deles mesmo com pouca idade é um indivíduo caracterizado por hábitos, gostos, costumes, vontades, carências, temores, revoltas, ideias, anseios únicos, que podem prover ou não de especificidades familiares.

Desta forma, o professor que compreende a beleza e o desafio que toda essa diversidade incumbe pode fazer a diferença na história de vida desse aluno para sempre. Nesse sentido, a atual diretora inspira parte de sua prática pelo que aprendeu e sempre ouvia do saudoso primeiro diretor do CEI (*), o qual dizia, *“cabe a gente colocar lá a semente...não importa se ele tá na favela, se ele tá na rua, se ele não tem pai, se o pai tá preso, se a mãe foi embora...mas coloque a semente. Coloque a semente que ela um dia pode germinar e é isso que a gente tem feito aqui, o que eu procuro fazer”*. E, esse plantar a semente é possível justamente, pois, o homem é um ser inacabado, incompleto, em constante evolução o qual busca uma educação que seja “continuamente refeita pela práxis” (FREIRE, 2008, p.95).

No regime democrático brasileiro são habituais às alterações de governo, o vai e vem de partidos políticos que comumente não se mantém no poder por muito

tempo, geralmente por propostas mirabolantes principalmente voltadas para as questões de saúde, segurança e educação, os profissionais da educação não devem apostar todas as suas fichas em ideais partidários, porque um governo por melhor que tenha sido poderá acabar não se sustentando. Por isso, *“cabe a cada um de nós fazer um pouquinho pra melhorar, porque não adianta só criticar o prefeito, o governador, o presidente, se a gente não se posiciona, se a gente não tem uma postura, uma postura correta, uma postura honesta, uma postura de exemplo e o professor é exemplo. O professor é o referencial do aluno e não digo do aluno favelado não. Ele é referencial pra qualquer nível, por que têm crianças classe A abandonadas por aí. Então, o abandono não acontece só na favela”*.

E, há de se considerar que esse “abandono” relatado pela direção abrange instâncias, como por exemplo: alunos carentes de afeto, atenção, cuidado, estímulo, elogio, exemplo e cidadania, enfim, foi pensando nessa diversidade de “abandonos”, que no CEI (*) os professores do complexo um e dois trocam informações sobre sua prática e as emergentes dificuldades e aptidões expressados por seus alunos.

Desta forma, provavelmente os professores adquiriram uma sensibilidade maior ao observar essas carências e as constantes tentativas para suprimi-las ou amenizá-las, por meio de variadas possibilidades de ensino que a escola de tempo integral proporciona. Entretanto, é preciso ter o cuidado para que essas vontades em suprir essas demandas não fiquem limitadas, pois, não se trata de uma educação bancária na qual visa apenas à transmissão de conhecimento, pelo contrário, como já mencionado por uma participante da pesquisa é através do exemplo, do colocar a mão na massa que esse aluno será estimulado, e não por meio de um estímulo “medíocre”, mas através de algo que venha instigar o desafio, a reflexão, a criação (FREIRE, 2011).

Esse anseio de colocar a mão na massa e fazer diferente, motivar no próximo a vontade em participar, contribuir num processo de educação de tempo integral que viesse a suprir essas carências e impulsionar o aluno também através de exemplos, foi o desejo compartilhado pela coordenação geral de implantação dos CEIs e pela coordenadora do primeiro CEI. Embora relatado alguns “*entraves*” burocráticos que surgiram ao decorrer do caminho e que talvez não devesse ter ocorrido, o esquecimento/descaso para com os CEIs e, o desejo reprimido de ambas em terem continuado por mais tempo trabalhando nessa proposta, o sentimento que fica caracterizado sobre esse movimento de implantação dos CEIs em Curitiba, é de que

foi almejado sempre *“fazer o melhor”*, conforme *“aquela necessidade, naquele momento daquela escola, a gente deu a vida por aquilo, e a gente viu os resultados, nosso exemplo já tava sendo abraçado por outros”*.

FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

Considerando que a pesquisadora traz consigo a experiência de uma prática pedagógica desenvolvida dentro da escola pública na Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos últimos seis anos, incluindo outras vivências e atividades ligadas à área da educação ambiental, foram esses os primeiros impulsos que a levaram a interessar-se em aprofundar questões consideradas relevantes sobre a temática de estudos.

Tomada pela sensibilidade da questão ambiental e levada pela inquietação frente aos desafios socioambientais sentidos e observados dentro e fora da escola, buscou-se enxergar neste trabalho não somente as práticas cotidianas no âmbito da educação ambiental, aquelas que fazem parte do planejamento pedagógico habitual. Nesse caso foi necessário ir além para etnografar as memórias de um passado que está presente, mas que precisava acima de tudo ser resgatado, registrado e colocado em evidência, com o objetivo de destacar a história vivida e sentida pelos seus protagonistas. E, assim permitir uma melhor compreensão sobre o passado e a atual realidade confrontada na vida escolar do CEI (*).

Diante do desafio de conectar contextos e experiências em tempos distintos da década de 1990 com a realidade atual, uns dos momentos mais significativos da investigação foi quando houve de certo modo uma abertura que possibilitou os sujeitos a transitarem nos dois tempos (passado e presente) com liberdade e segurança, como uma espécie síntese de suas memórias, sentimentos, expressões quase sempre carregadas de valores, significados, expectativas, desejos, tornando tudo isso visível nas suas emoções expressadas individualmente. E, ao mesmo tempo fazendo dessa pesquisa um momento único de sua própria história, um momento de fusão, por que aqueles que estavam falando de um passado como algo distante, talvez, um dia deixado para trás, no mesmo instante estavam falando sobre o presente, sobre o momento atual da educação.

Outra questão observada foi o entusiasmo, comprometimento e seriedade dos partícipes quando convidados a fazer parte do estudo acadêmico. Visto que em todo o processo foi possível observar que o assunto sobre a educação ambiental e escola de tempo integral iam além de uma ação pedagógica individualizada, ou de um currículo fechado de perspectiva tradicional.

Pelo visto o pensar e o fazer da educação fez parte de um constructo que continua envolvendo práticas, teorias, ideologias, políticas, culturas, sentimentos como, um projeto de vida pessoal e profissional que está adormecido e ao mesmo tempo latente no cotidiano escolar. Será necessário somente o desejo ou uma motivação para reiniciar uma nova/antiga empreitada?

Por meio da atividade investigativa permitiu-se uma aproximação e imersão com profundidade no campo, e a finalidade foi atingida por que foi possível apreender a realidade como era e como está. Como se previa, houve um importante registro das narrativas ditas pelos sujeitos, pode-se dizer que os sentimentos que antes estavam adormecidos na memória dos atores, foram suscitados no sentido de localizar os objetivos que aparentemente faziam parte do passado, sendo estes responsáveis para alavancar as práticas de educação ambiental no primeiro CEI do município, surpreendentemente esses objetivos apareceram também como anseios almejados nos dias atuais.

Embora, hoje a educação ambiental em Curitiba ocupe um espaço importante no cotidiano escolar, na qual geralmente faz parte do planejamento político pedagógico, a mesma ainda não alcançou as dimensões que foram pensadas nos anos de 1990 pelos sujeitos envolvidos na construção da Proposta Pedagógica de outrora. Por essa razão, se justifica o apelo dos participantes em querer resgatar as bases que deram origem ao projeto de educação ambiental no primeiro CEI, é legítimo.

É interessante também analisar que apesar da trajetória árdua, que envolveu momentos de dificuldades vivenciadas pelos participantes deste estudo, principalmente, aqueles momentos que marcaram os primeiros passos da década de 90, levando em conta os problemas estruturais (arquitetônicos), ideológicos (resistência de um modelo tradicional para um novo ensino), práticas pedagógicas desconexas (atividades distintas de um complexo para outro), influências políticas (que remetia um sonho governamental), mesmo assim, essas dificuldades foram amenizadas, quiçá, solucionadas, para dar lugar a um trabalho que promoveu mudanças de comportamentos individual/coletivo e a projeção de uma educação ambiental enquanto experiência educativa bem “sucedida”.

O esforço despendido pelos professores, alunos e a comunidade local foi fenomenal por que previa colocar a Proposta Pedagógica do CEI em prática, obviamente foi necessário sair na zona de conforto, de uma escola tradicional

sistemática, acomodada para agregar uma nova escola que desse sentido as novas ações. Só assim, foi possível implantar projetos e atividades de readequação da estrutura física, da cultura pedagógica, das práticas educativas, do envolvimento e integração dos alunos com o meio ambiente, de mudança de comportamento dos envolvidos como uma marca de um investimento educativo para a vida.

Esta iniciativa resultou em variados e diferentes benefícios em prol da coletividade, que foi desde o envolvimento do aluno frente às questões ambientais locais até o enfrentamento de situações mais complexas, como o apelo por mudanças de comportamentos e posturas em prol da transformação da realidade social, requerendo assim, quase sempre reflexões profundas sobre si, sobre o outro e o meio. Foi preciso, portanto, produzir ideias conectadas às ações de promoção humana e de qualidade de vida.

A exemplo dessas iniciativas apareceu o Projeto Água como uma ação bem sucedida na década de 1990. Ali, os alunos foram levados a observar a problemática ambiental do Rio Bacacheri, no caso, a poluição foi tomada como categoria para a reflexão dos motivos e consequências do lixo encontrado dentro e nas margens do rio.

A partir da observação *in locu* e envolvimento dos alunos com as questões ambientais, as discussões sobre preservação e cuidados com a natureza ali foram iniciadas. Era preciso fortalecer os conceitos ora disseminados e dar a devida importância para a manutenção e cuidados com o rio, concentrando, sobretudo, a atenção para a limpeza do entorno, a fim de evitar inundações e doenças na comunidade. Essa era a reflexão contínua e permanente do projeto Água. Outro aspecto importante discutido com os alunos foi à questão do descarte correto do lixo.

No momento em que os alunos coletavam água da nascente do rio e observavam, refletiam sobre a interferência humana no seu trajeto, incluindo a ideia de preservação dos espelhos d'água. Nesse contexto, ocorreu que os alunos e a comunidade sensibilizaram-se com essa realidade que era tocante a todos e possivelmente, tomaram consciência da importância e dimensão do projeto tomando para si os cuidados com o meio ambiente.

O envolvimento da comunidade escolar e do entorno, foi crucial para despertar interesses e o desejo de modificar a realidade local. Com o passar do tempo cronológico foram surgindo indícios que apontavam mudanças no

comportamento dos sujeitos da ação, os mesmos tornaram agentes ativos na defesa das questões socioambientais.

Os valores adquiridos e posteriormente estendidos à comunidade, não se reduzia somente aos cuidados do meio ambiente enquanto natureza estática, separada da vida social, mas sim, como um organismo vivo que faz parte da vida humana como um todo, que se integra em só ecossistema. Essa noção de cuidados e integração estava presente nas simples manifestações de zelo, cuidado, carinho que iam surgindo na mentalidade individual dentro e fora do ambiente escolar.

As atividades de educação ambiental realizadas no primeiro CEI na década de 1990 foram desenvolvidas geralmente em forma de projetos, como exemplo também, o Projeto São Francisco o qual obteve uma participação maciça dos professores de uma forma mais conectada.

Observa-se que, grande parte desses projetos estimularam uma mudança comportamental dos sujeitos através dos exemplos que eles mesmos viam e que estavam acontecendo ao seu redor. Como foi o caso do projeto sobre alimentação saudável que envolveu toda a comunidade escolar e que abordou questões sobre uma alimentação mais variada e correta (incluindo alimentos que os alunos não eram acostumados a consumir e que em casa os pais também motivavam para que seus filhos adotassem uma alimentação mais saudável), mas, se expandiu para outras abordagens como, não colocar comida em exagero no prato, mastigar bem os alimentos, usar os talheres de forma adequada, e de zelarem pelo espaço onde estavam comendo, deixando aquele ambiente limpo e descartando o resto de comida no lixo orgânico.

Ressalta-se também que desde o início, as práticas de educação ambiental desenvolvidas no CEI eram voltadas para a interiorização do ser (sensibilização), de se sentir primeiramente como ser único (do respeito consigo mesmo e com seu corpo) e a partir desse embasamento, conhecer o próximo e partir para questões que envolvessem o meio ambiente como um todo, de forma que com o passar desse movimento uma cada não ficasse separada da outra, mas, que o eu fizesse parte do todo e vice-versa.

A dinâmica da escola de tempo integral proporcionava e ainda proporciona a integração da comunidade com a escola, pois, não se trata de uma escola na comunidade apenas, mas, de uma escola para a comunidade, e foram vários os

momentos em que estabeleceu essa interação, pais que agora estavam fazendo parte do dia-a-dia da escola e contribuindo com ela, fazendo parte dela.

A tentativa e erro fez parte presente durante a implantação do primeiro CEI de Curitiba, algumas ações de educação ambiental não alcançaram êxito, como foi o caso da horta vertical e da floreira que depois foram retomadas de outra maneira. Mas, esse “errar” no processo de construção da educação é fascinante, pois, afinal, não há fórmula perfeita, não há uma cartilha que mostre a direção para o final do arco-íris (para o pote de ouro). Toda prática de ensino nova, seja ela da moda ou da antiga não deve ficar estagnada, há sempre um refazer, um recomeço, uma transformação, um “errar” e começar de novo. Por isso, não se pode compreender que os “erros” que aconteceram ao decorrer do processo foram nocivos, pelo contrário, ajudaram no repensar dessa prática e na reflexão por ações mais condizentes com a realidade escolar.

Com as narrativas ficou evidenciado que em decorrência da mudança de prefeito, as ações voltadas para o sucesso da prática escolar do CEI ficaram adormecidas, e a educação ambiental ficou em “stand by”. Era basicamente desenvolvida em forma de atividades dentro do espaço de sala de aula (por meio de vídeos que não possibilitavam uma reflexão mais aprofundada sobre as questões ambientais e atividades rasas em folha). Durante um período a educação ambiental no CEI não era mais voltada para sentir o meio ambiente lá fora, observar as interações que o ser humano tem com a natureza, sentir o meio ambiente de forma prática e colocar a “mão na massa” para através do fazer se sentir parte importante desse meio. Ou seja, talvez, tenha ficado esmorecida uma conexão entre o que era levado e discutido na sala de aula para o contexto local/ regional/ global.

Foi apenas recentemente que a educação ambiental está sendo retomada no CEI (*) de forma mais efetiva, não apenas com projetos específicos habituais do currículo (como o dia da água, da árvore, do meio ambiente, semana da biodiversidade), a temática está sendo resgatada desde início de 2013 objetivando a sensibilização do aluno consigo mesmo, depois com o outro e posterior com o meio ambiente, da mesma forma como a primeira professora de educação ambiental fazia na década de 1990.

Atualmente há todo um envolvimento e comprometimento da professora de educação ambiental, direção e demais professores em caminharem juntos com essa prática, e apesar do pouco tempo dessa retomada, já se observa que os alunos

estão mais calmos, dispostos, zelosos e conscientes das suas ações perante ao meio, pois, apesar de adormecida a educação ambiental que foi plantada no CEI lá na década de 1990, é colhida hoje. Afinal as crianças que agora são alunos do CEI possivelmente tiveram pais, alguém da família que viveu essas práticas naquele tempo e a repassou a familiares e amigos. Os alunos que atualmente estão no CEI já trazem consigo uma cultura distinta dos alunos que o frequentavam na década de 1990.

Hoje a escola vive um momento de recuperação/reconquista da educação ambiental e está focada em realizar atividades que possibilitem a integração da comunidade e observações do entorno da escola. Incluem-se também ações, como: coleta e destino do lixo, produção de horta e composteiras, e embelezamento da escola com o plantio de flores próprias para cada estação sazonal.

Observa-se que esse embelezamento da escola, possui uma intencionalidade dirigida, pois, pretende-se através do plantio e contato com as flores desenvolver nos alunos valores de cuidados e preservação do meio; além, de proporcionar o contato direto com natureza.

Acredita-se que desta forma, abre-se a possibilidade de criar nos alunos um sentimento do belo, de poder sentir o perfume e a beleza das flores, despertando assim, uma nova percepção do ambiente escolar. A intenção no momento é de tornar a escola mais bonita, florida, colorida, aconchegante, alegre, um lugar onde os alunos possam sentir bem-estar e orgulho. Mas, será que esse “embelezamento” é o foco principal da educação ambiental? Há de se questionar, de se ter o cuidado que, esse florir é significativo, desde que tomado como consequência de outros questionamentos abordados na prática de educação ambiental, e não como anseio básico, pois, a mesma traz consigo um misto de possibilidades/questionamentos/ a serem tratados dentro e fora do universo escolar.

Porém, levou-se em conta, sobretudo que essa educação ambiental apreciada no CEI (*) não pode ser nomeada por uma metodologia “A” ou “B”, por um conceito fixo, ela permeou por distintos conceitos de educação ambiental (e isso é magnífico, pois essa educação não deve ter um conceito definido, ela é um misto de vários conceitos), estando presente na vida escolar, profissional, familiar, social dos sujeitos que vivenciaram e/ou vivenciam essa experiência em vários momentos.

Sabendo que a discussão sobre o tema nesse estágio foi apenas iniciada, o que se pretende nesta oportunidade é colocar em pauta o aprendizado e as

experiências adquiridas em cada fase da pesquisa. Sem sombra de dúvidas, houve um crescimento pessoal e profissional extraordinário, uma vez que as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho foram constantemente desafiadas.

A questão maior que impulsionou para a superação dos desafios, pode-se dizer que estavam ancorados na crença, no sentimento de um dever que deveria ser cumprido, não somente pelo desafio em si, mas, sobretudo, por que estava diante de uma oportunidade única, a de contribuir com o Projeto Memória e aprofundar conhecimentos sobre a educação ambiental realizada no primeiro CEI, sendo este, tão singular e ímpar na história dos CEIs do município de Curitiba.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MOZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método em ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e qualificativa**. 2ª ed. São Paulo: Thonpsom, 1999.
- ANDRADE, M.M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 11. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. **A arquitetura do tempo escolar na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba**. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUCSP. 2003.
- BOSCHILIA, J. F. **Implementação de programas de educação ambiental nas escolas municipais de Curitiba, Paraná, Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade de Évora. 2009.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 mar. 2009.
- CABRAL, M. E. S. C. **Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios**. In: COELHO, L. M. C. de C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALIERI, A. M. V. **Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil**. In: COELHO, L. M. da C.; CAVALIERI, A. M. V. (Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 5, p. 93-122.
- CHAVES, A. A. P. **Avaliação dos recursos de educação ambiental nos espaços e escolas municipais de Curitiba**. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COTTEREAU, D. **Chemins de l'imaginaire**. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement. La Caunette: Babio, 1999.
- CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Ensino Fundamental**, volume 1. Curitiba, PR: SME, 2006.
- CURITIBA. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba 1983-1998** / texto por Vidal A. A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.33, n.º 143, 2010.
- CURITIBA MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. Secretaria Municipal da Educação.

Universidade Livre do Meio Ambiente. Nº tombo 40338 – Bbc – 19/03/1997, Curitiba, 1991.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Decreto de Curitiba-PR, nº 762 de 03/07/2001.** Curitiba: PME, 2001.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Integral.** Curitiba, 2012.

_____, **Proposta pedagógica de educação ambiental para os Centros de Educação Integral.** Curitiba, 1994.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 1994.

DIRETRIZES CURRICULARES: para a Educação Municipal de Curitiba. Nº tombo 375.C975 V.4, Curitiba, 2006.

FAZENDA I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1993.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Ed. 2. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude . **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. 1998 *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes.* In: Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3.º 1996. Valladolid) **Culturas y civilizaciones** / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998, p.167-183

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Ed. 3. São Paulo: Centauro, 2001.

_____, **Educação e Mudança.** Ed. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez, 2004.

GALLI, Alessandra. **Educação ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável.** Curitiba: Juruá, 2008.

GARCIA, E. J. **Educación Ambiental:** Constructivismo y Complejidad. Sevilla: Díada Editora S.L., 2004.

GAUDIANO, E. G. **Educação Ambiental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GERMANI, B. **Educação de tempo integral**: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Porto Alegre: Papyrus, 1995.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C. de S. et al. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2002.

MIRA, M. M.; STIVAL, M. C. E. E.; WITHERS, S. W. **A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba**: context histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alit; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: EUPG, 2009.

OH JOHWAN, A. **Educação ambiental e consumo sustentável**: constatações em escolas de ensino fundamental de Curitiba. Dissertação de mestrado. Curitiba: FAE Centro Universitário. 2009.

PARDO-DÍAZ, A. **Educação Ambiental como projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: Gestão 1989 a 1992. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Nº tomo 105685 – Bbc – 23/05/2013, Curitiba, 1992.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CURITIBA. Coordenadoria Especial de Implantação dos Centros de Educação Integral. Nº tomo 75678 – 27/04/2009, Curitiba, 1992.

REIGOTTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

REIGOTTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 49-60.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: CARVALHO, I. C. de M.; SATO, M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. Revista ANDE. São Paulo, n.9, p. 27-28, 1985.

SELLTIZ, Claire et alii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

TEIXEIRA, A. **A escola parque da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo – SP: Ed. Nacional, 1977.

Van der Maren, J.M. **Questions sur lês règles à partir d'analogies extrêmes: L'interprétation comme interface, traduction, mise em scène et divination**. Dans J. M. Van Der Maren (Dir.), *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, 1987.

WITHERS, S. W. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho**. Dissertação de mestrado. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. 2011.

WOJCIECHOWSKI, T. **Projetos de educação ambiental no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental: problemas socioambientais no entorno de escolas municipais de Curitiba**. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR. 2006.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. – 4.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2010.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 2

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SUPERVISORA(A)

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que
ecoam do passado para o presente

ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA

3. RESGATANDO A MEMÓRIA HISTÓRICA

3.1 Narrativa da memória histórica no momento de implantação da Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba

3.2 Você contribuiu no processo de implantação da Proposta Pedagógica dos CEIs? Narrativa:

3.3 Qual é a sua percepção, avaliação e a contribuição dos participantes na Proposta Pedagógica iniciada no CEI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 3

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS **PROFESSOR(a) DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL** Obs: Com relatos da professora de Classe Especial

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente

ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA

4 SOBRE AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

4.1 Quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram introduzidas e desenvolvidas
*{tempo/planejamento/ações/}

4.2 PERCEPÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TEMPO INTEGRAL

Na sua percepção, as atividades de educação ambiental contribuíram para que houvesse uma mudança de comportamento dos alunos e da comunidade com relação ao meio ambiente, dentro e fora da escola?

4.3 Qual é a sua percepção, avaliação e a contribuição dos participantes na Proposta Pedagógica iniciada no CEI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 4

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COORDENADOR(A)

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que
ecoam do passado para o presente

ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA

5. RESGATANDO A MEMÓRIA HISTÓRICA

5.1 Narrativa da memória histórica no momento de implantação da Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba

5.2 Qual a sua contribuição no processo de implantação da Proposta Pedagógica dos CEIs? Narrativa:

5.3 Narrativa sobre as práticas de educação ambiental desenvolvidas/realizadas na época:

5.4 Qual é a sua percepção, avaliação e a contribuição dos participantes na Proposta Pedagógica iniciada no CEI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO Pesquisa de Coleta de Dados

Prezado (a) Diretor (a) Escolar, Sr.
(a) _____, venho por meio deste solicitar a
V.S.^a **autorização**, para realização de pesquisa qualitativa acadêmica junto a este
honroso Centro de Educação Integral _____

_____,
para fins de observação das práticas e coleta de dados sobre a Educação
Ambiental.

O tema da pesquisa intitulado, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE
CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente - tem como objetivo
principal apreender a dinâmica das atividades aplicadas à educação ambiental no
período épico.

Serão convidados a participar da pesquisa o (a) Diretor (a) Escolar e o (a)
professor (a) de Educação Ambiental e professora (a) de Classe Especial. Será
aplicada entrevista aberta de forma individual, preservando o anonimato, com dia,
horário e o local previamente agendado.

Certa da sua contribuição na pesquisa e compreensão receba nossos
agradecimentos.

Atenciosamente,

Elizabete Aparecida Sola Franco
Aluna pesquisadora

Assinatura de Autorização do (a) Diretor (a) Escolar



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 2

CONVITE DE PARTICIPAÇÃO Pesquisa de Coleta de Dados

Prezado (a) Diretor (a) Escolar, Sr. (a) _____, venho por meio deste convidar a V.S.^a a participar da pesquisa intitulada, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente tem como objetivo principal apreender a dinâmica das atividades aplicadas à educação ambiental na década de 1990 e atualidade.

Trata-se de uma entrevista aberta de forma individual, preservando o anonimato, com dia, horário e o local previamente agendado. O objetivo da entrevista é resgatar a memória vivida e sentida pelos participantes/fundadores sobre quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram introduzidas e desenvolvidas no primeiro Centro de Educação Integral – CEI de Curitiba. Visa também, investigar se as atividades de educação ambiental motivaram alunos e comunidade a mudança de comportamento frente às questões ambientais.

Certa da sua contribuição e compreensão receba nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Elizabete Aparecida Sola Franco
Aluna pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 3

CONVITE DE PARTICIPAÇÃO Pesquisa de Coleta de Dados

Prezado (a) Supervisora(a), Sr. (a) _____, venho por meio deste convidar a V.S.^a a participar da pesquisa intitulada, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente tem como objetivo principal apreender a dinâmica das atividades aplicadas à educação ambiental no período épico e atualidade.

Trata-se de uma entrevista aberta de forma individual, preservando o anonimato, com dia, horário e o local previamente agendado. O objetivo da entrevista é resgatar a memória vivida e sentida pelos participantes/fundadores sobre quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram introduzidas e desenvolvidas no primeiro Centro de Educação Integral – CEI de Curitiba. Visa também, investigar se as atividades de educação ambiental motivaram alunos e comunidade a mudança de comportamento frente às questões ambientais.

Certa da sua contribuição e compreensão receba nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Elizabete Aparecida Sola Franco
Aluna pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 4

CONVITE DE PARTICIPAÇÃO Pesquisa de Coleta de Dados

Prezado (a) Professor(a), Sr. (a) _____, venho por meio deste convidar a V.S.^a a participar da pesquisa intitulada, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente tem como objetivo principal apreender a dinâmica das atividades aplicadas à educação ambiental na atualidade.

Trata-se de uma entrevista aberta de forma individual, preservando o anonimato, com dia, horário e o local previamente agendado. O objetivo da entrevista é resgatar a memória vivida e sentida pelos participantes/fundadores sobre quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram introduzidas e desenvolvidas no primeiro Centro de Educação Integral – CEI de Curitiba. Visa também, investigar se as atividades de educação ambiental motivaram alunos e comunidade a mudança de comportamento frente às questões ambientais.

Certa da sua contribuição e compreensão receba nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Elizabete Aparecida Sola Franco
Aluna pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 5

CONVITE DE PARTICIPAÇÃO Pesquisa de Coleta de Dados

Prezado (a) Coordenador(a), Sr. (a) _____, venho por meio deste convidar a V.S.^a a participar da pesquisa intitulada, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente tem como objetivo principal apreender a dinâmica das atividades aplicadas à educação ambiental no período épico e atualidade.

Trata-se de uma entrevista aberta de forma individual, preservando o anonimato, com dia, horário e o local previamente agendado. O objetivo da entrevista é resgatar a memória vivida e sentida pelos participantes/fundadores sobre quando, como, e de que forma as atividades de educação ambiental foram introduzidas e desenvolvidas no primeiro Centro de Educação Integral – CEI de Curitiba. Visa também, investigar se as atividades de educação ambiental motivaram alunos e comunidade a mudança de comportamento frente às questões ambientais.

Certa da sua contribuição e compreensão receba nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

Elizabete Aparecida Sola Franco
Aluna pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 6

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM/AUDIO

Eu _____, Diretor(a) do Centro de Educação Integral-CEI, _____

_____ cito

a rua _____

Bairro, _____ Curitiba, Paraná, depois de conhecer e entender os objetivos do projeto da pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente” está ciente da necessidade do uso de imagem/imagens, fotografia (s), áudio/vídeo na modalidade coletiva e/ou individual, para fins de ilustração da Dissertação de Mestrado, estudos científicos, (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora Elizabete Aparecida Sola Franco, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná 2011-2013. Obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Com essas considerações, AUTORIZO através do presente termo, a fazer uso das modalidades descritas acima (imagem/áudio) sem quaisquer ônus financeiros e/ou implicações de ordem jurídica a nenhuma das partes.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Assinatura e autorização do Diretor Escolar
Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 7

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM/AUDIO

Eu _____, ex Supervisora(a) do Centro de Educação Integral-CEI _____

Curitiba, Paraná, depois de conhecer e entender os objetivos do projeto da pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente” está ciente da necessidade do uso de imagem/imagens, fotografia (s), áudio/vídeo na modalidade coletiva e/ou individual, para fins de ilustração da Dissertação de Mestrado, estudos científicos, (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora Elizabete Aparecida Sola Franco, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná 2011-2013. Obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Com essas considerações, AUTORIZO através do presente termo, a fazer uso das modalidades descritas acima (imagem/áudio) sem quaisquer ônus financeiros e/ou implicações de ordem jurídica a nenhuma das partes.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Assinatura e autorização
Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 8

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM/AUDIO

Eu _____, Professor(a) do Centro de Educação Integral-CEI _____

Curitiba, Paraná, depois de conhecer e entender os objetivos do projeto da pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente” está ciente da necessidade do uso de imagem/imagens, fotografia (s), áudio/vídeo na modalidade coletiva e/ou individual, para fins de ilustração da Dissertação de Mestrado, estudos científicos, (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora Elizabete Aparecida Sola Franco, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná 2011-2013. Obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Com essas considerações, AUTORIZO através do presente termo, a fazer uso das modalidades descritas acima (imagem/áudio) sem quaisquer ônus financeiros e/ou implicações de ordem jurídica a nenhuma das partes.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Assinatura e autorização da professora
Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO 9

TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM/AUDIO

Eu _____,
ex Coordenador(a) participante da Proposta Pedagógica dos CEIs de Curitiba, depois de conhecer e entender os objetivos do projeto da pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTEGRAL DE CURITIBA: as vozes que ecoam do passado para o presente” está ciente da necessidade do uso de imagem/imagens, fotografia (s), áudio/vídeo na modalidade coletiva e/ou individual, para fins de ilustração da Dissertação de Mestrado, estudos científicos, (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora Elizabete Aparecida Sola Franco, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná 2011-2013. Obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Com essas considerações, AUTORIZO através do presente termo, a fazer uso das modalidades descritas acima (imagem/áudio) sem quaisquer ônus financeiros e/ou implicações de ordem jurídica a nenhuma das partes.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Assinatura e autorização
Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa